

A photograph of a large stone arch bridge spanning a river. The bridge is made of dark stone and has a single large arch. The river is in the foreground, and the background is a dense forest of green trees. The sky is bright and slightly hazy.

Fernando Sadio Ramos
(Coordenador)

**Lançando Pontes
para a
Interculturalidade**

Fernando Ramos (Editor)

***Lançando Pontes para a
Interculturalidade***

Fernando Sadio Ramos
(Coordenador)

**Lançando Pontes para a
Interculturalidade**



ugr

Universidad
de Granada

Fernando Ramos (Editor)



ugr

Universidad
de Granada

Ficha técnica:

ISBN – 978-989-96165-4-7

Depósito Legal – 304588/10

Coordinador – Fernando Sadio Ramos

Autores – Fernando Sadio Ramos, António Medina, M.^a C. Domínguez Garrido, Encarnación López de Arenosa Díaz, María Angustias Ortiz Molina, Miriam Donath Skjørten, Jorun Buli-Holmberg, Eduardo Lopes, C. Medina, Paulo Gaspar, Dolores Madrid Vivar, M.^a José Mayorga Fernández, Andrés Palma Valenzuela, Àngels Torras i Albert, C. Karen Villén Molina

Título – Lançando Pontes para a Interculturalidade

N.º de Edição – 1.^a

Tiragem – 100 exemplares

Edição

Fernando Ramos (Editor)

Encontro de Primavera[®]

Junta de Andalucía – Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa (Espanha)

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

Janeiro de 2010

CDU – 37, 78

Capa – FSR

Índice

Prólogo.....	9
<i>Fernando Sadio Ramos</i>	
Capítulo 1	
<i>Tendiendo puentes hacia la interculturalidad: Las nuevas escuelas y docentes.....</i>	<i>19</i>
<i>António Medina; M.ª C. Domínguez Garrido; C. Medina</i>	
Capítulo 2	
<i>Pensemos: ¿Son las competencias un puente hacia lo intercultural? En torno a la Educación Musical Superior.....</i>	<i>51</i>
<i>Encarnación López de Arenosa Díaz</i>	
Capítulo 3	
<i>Tendiendo puentes hacia la Interculturalidad... desde Andalucía [España] (I).....</i>	<i>99</i>
<i>María Angustias Ortiz Molina</i>	
Capítulo 4	
<i>Inmigrantes en Málaga: mujeres y hombres, rurales y urbanos. Recursos.....</i>	<i>129</i>
<i>C. Karen Villén Molina</i>	
Capítulo 5	
<i>Realidad y necesidades formativas desde el punto de vista de los profesionales que trabajan con menores extranjeros no acompañados.....</i>	<i>139</i>
<i>M.ª José Mayorga Fernández; Dolores Madrid Vivar</i>	
Capítulo 6	
<i>Building Intercultural Understanding in a School for all.....</i>	<i>157</i>
<i>Jorun Buli-Holmberg</i>	

Capítulo 7	
<i>Cultural Activities as a Tool for Interaction, Communication and Inclusion: Education for good Citizenship</i>	<i>173</i>
<i>Miriam Donath Skjørten</i>	
Capítulo 8	
<i>Ciencias Sociales, Educacion Cívica y Música, fecunda encrucijada</i>	<i>207</i>
<i>Andrés Palma Valenzuela</i>	
Capítulo 9	
<i>A Interculturalidade na Música de Aaron Copland.....</i>	<i>227</i>
<i>Paulo Gaspar; Eduardo Lopes</i>	
Capítulo 10	
<i>Arte&ciencia: La Incertidumbre de lo Humano.....</i>	<i>239</i>
<i>Àngels Torras i Albert</i>	
Capítulo 11	
<i>Lançando a Ponte: Os Direitos do Homem e o Dever de Memória.....</i>	<i>253</i>
<i>Fernando Sadio Ramos</i>	

Prólogo

Proseguimos com esta publicação a realização do Projecto Encontro de Primavera[®].

Este projecto integra fundamentalmente trabalhos de carácter teórico e aplicado, relativos à problemática da Educação e à Formação, entendidas como processos de humanização do Homem enquanto Pessoa, isto é, ser em relação, intersubjectividade originária e historicidade. Nesse sentido, esses processos têm que ser vistos numa perspectiva 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 Projecto 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 projectos que se realizam no âmbito do Encontro de Primavera[®] têm como temática comum a questão da Educação – entendida numa perspectiva 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 projectos 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 projectos realizados na longo dos já cinco anos de realização do mesmo. Esse tema é tratado ao longo de um ou dois anos pelos investigadores e/ou docentes que são convidados para o projecto e termina com a sua publicação em livro (ou noutros suportes) e apresentação pública dos trabalhos numa reunião de carácter internacional (anual desde 2006, mas que passará a bienal de 2012 em diante).

O Projecto Encontro de Primavera[®] tem a sua origem mais longínqua no ano de 2002 aquando do início da realização de um projecto de Educação para os Direitos do Homem e Cidadania (efectuado 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 Projecto 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 Universidad 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 projectos de investigação e docência que contivessem a necessária continuidade e projecção ao longo do tempo.

Deve-se o nome do projecto a duas ideias fundamentais na sua filosofia: a ideia de *encontro* procura traduzir o entendimento do Homem como Pessoa e Intersubjectividade originária, ao passo que a ideia de *primavera* simboliza a praxis e o papel dos valores como guias da mesma na sua promessa de um mundo novo a construir e a criar.

Iniciou-se o Projecto Encontro de Primavera[®], como dissemos, em 2006, com o desenvolvimento do tema *Dignidade Humana em Polifonia*. Deste projecto 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 (ESEC), 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 projecto 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 específica do Homem – foi

abordada na perspectiva 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 Projecto Encontro de Primavera® outras temáticas que têm presidido aos projectos posteriormente realizados, às quais nos passamos a referir brevemente, no seu encadeamento temporal:

- 1) Educação para a Cidadania Europeia com as Artes (ESEC, Coimbra, 2007);
- 2) Música. Arte. Diálogo. Civilização (ESEC, Coimbra, 2008);
- 3) Investigación en Educación y Derechos Humanos (Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, Granada, 2009);
- 4) Arte y Ciencia: Creación y Responsabilidad (Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, Universidad de Granada, 2010);
- 5) Tendiendo Puentes hacia la Interculturalidad (Centro Cívico de la Diputación Provincial de Málaga, 2011).

Correspondem essas temáticas à prossecução e desenvolvimento das perspectivas abertas aquando do primeiro projecto, 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 projecto, 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 Projecto no sentido de uma cidadania cosmopolita e intercultural, que tivesse a Civilização humana como horizonte último e uma

concepção intersubjectiva do Homem como seu fundamento ontológico e ético.

Sendo a Civilização humana, tal como a Dignidade do Homem, igualmente polifónica, a necessidade do Diálogo foi afirmada assim como o do papel e a importância das Artes para o mesmo. Este projecto teve também a sua apresentação final no encontro de 2008, o terceiro, que foi acompanhado da publicação de *Música. Arte. Diálogo. Civilización*, assim do catálogo de duas exposições de arte contemporânea que integraram igualmente o projecto – *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 Universidad de Granada, em Espanha, de onde veio desde o princípio do Projecto 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, Universidad de Granada (2010) e em 2011 o Centro Cívico da Diputación Provincial de Málaga.

O projecto de 2009 consistiu no tratamento específico da temática da investigação científica em Educação e Direitos Humanos 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 projecto 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 projecto 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 projecto 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 – *Tendiendo Puentes hacia la Interculturalidad/ Lançando Pontes para a Interculturalidade*. Fora precedido, como dissemos, de um projecto que de cujo trabalho resultou 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 projecto 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, em Málaga. Do labor realizado, resultou a publicação que damos agora à estampa, neste início de 2010, simultaneamente em Espanha – *Tendiendo Puentes hacia la Interculturalidad* – e em Portugal – *Lançando Pontes para a Interculturalidade* –.

Em simultâneo, prosseguimos o desenvolvimento deste projecto com outros autores, de que vai resultar outro livro a publicar no princípio de 2011 – *Puentes hacia la Interculturalidad* –. Ambos os livros fornecerão a matéria fundamental para o trabalho a realizar no VI Encontro e 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 actuais 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, actualmente, a única instituição no seio da qual se processa a 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 reflectir 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 atracção 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 prático, 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 importantes de mão-de-obra em diversos sectores e contribuir decisivamente para os sistemas de Segurança Social.

Estes movimentos prosseguem a diversificação étnica e cultural favorecido 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 recepção 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 respectiva constituição como tais, vêem-se agora confrontados decisivamente com o aparentemente novo desafio da recepção e integração desses novos membros. Dissemos “aparentemente” pois, efectivamente, 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 hetero-exclusão e de intolerância que as atravessam. E essa inclusão deve ser acompanhada da consciencialização da intersubjectividade 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 colectivo.

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 actual, 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 sua 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 carácter histórico e prático do devir humano e da correspondente humanização do Homem.

O desenvolvimento do Projecto Encontro de Primavera[®] tem sido efectuado sobretudo no seio do Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A. – Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza, da Universidad de Granada. Nesse sentido, os seus membros têm partilhado uma responsabilidade assinalável no percurso que tem levado o Encontro desde o seu início em 2006 até este ponto.

Todavia, nada teria sido possível sem a associação constante e generosa de muitos investigadores provenientes de muitas outras instituições de ensino superior, cujos nomes integram as publicações efectuadas e outros trabalhos entretanto realizados concomitantemente.

No caso vertente deste projecto, temos que dar uma palavra especial para o contributo inestimável de diversos investigadores que responderam favoravelmente ao nosso convite para o integrarem e assim enriquecerem-no com o valor dos seus trabalhos e da respectiva diversidade disciplinar. Como tal, o Projecto tem vindo a corresponder plenamente ao sentido da sua designação como *encontro*. Muitas têm sido as Pessoas que se têm associado e de quem

temos tido a graça de receber o dom da sua reflexão, saber e investigação, tornando o Encontro de Primavera® um estímulo constante, considerável e exigente e uma enorme gratificação. Como sinal da interculturalidade tratada na obra, mantemos os textos nas línguas em que foram escritos numa manifestação de diversidade e de convite ao diálogo entre culturas por meio das línguas em que estas existem e se processam.

Procedendo os autores dos capítulos de especialidades científicas e tradições intelectuais diferentes, não se uniformizaram nem normalizaram os procedimentos de apresentação dos seus textos mais do que aquilo que se recomendava em termos de apresentação do livro.

Da complexidade e diversos modos de perspectivar as questões que referimos superficialmente nas linhas anteriores encontramos nas páginas que compõem esta obra uma excelente contribuição por parte dos seus autores e que esperamos seja útil a quem folheie este volume.

Coimbra, 14 de Janeiro de 2010

Fernando Sadio Ramos

Capítulo 1
Tendiendo puentes hacia la interculturalidad:
Las nuevas escuelas y docentes

António Medina
M.^a C. Domínguez Garrido
Universidad Nacional de Educación a Distancia
C. Medina
Consultora de E-Logos y Colaboradora de la Universidad
Nacional de Educación a Distancia

El sentido de la interculturalidad

La sociedad europea y numerosos países del mundo se han consolidado como sociedades en complejidad y pluralidad cultural, en los que el modo de ser, convivir y formar parte de tal sociedad es esencialmente una policromía cultural. La interculturalidad se vivencia y proyecta no sólo como síntesis superadora de culturas, sino básicamente como un auténtico estilo de vida basado en la complementariedad y la búsqueda de un nuevo horizonte de colaboración y de sinergias entre culturas, aunque en algunas ocasiones con tensiones y relaciones de difícil armonía y de limitaciones a los modos de compartir un auténtico proyecto de vida, búsqueda de sentido y mejora entre cuanto se implican en el plan y en las acciones más innovadoras.

Interculturalidad es una solución sincera y de búsqueda de compartida de proyectos integradores y plenamente participativos de cuantas culturas intervienen en un marco institucional o en nuevos núcleos de pleno desarrollo socio-económico y regional. Las instituciones educativas se orientan desde el principio de interculturalidad cuando son capaces de diseñar sus finalidades, objetivos y procesos formativos, conscientes y atentos a las diversas y evolutivas demandas de cada cultura y de las personas en su singularidad.

Interculturalidad y multiculturalidad son dos términos empleados en diversos contextos e incluso en nuestro ámbito

se destacan publicaciones que sintetizan ambos enfoques como la revista (Intercultural Education) o Multicultural que representan aportaciones estudiadas, más ajustada y empleada en el marco europeo la interculturalidad y más característicos del escenario norteamericano la multiculturalidad.

La visión formativa de la interculturalidad (Medina, 2006), en una interrelación con los planes de estudio, los programas y las prácticas educativas representa un comprometido encuentro entre las culturas implicadas para lograr que los seres humanos descubran su proyecto vitales intención, colaboración y verdadero encuentro en plenitud y apoyo entre las culturas implicadas en un determinado contexto. En consecuencia, avanzar en una perspectiva intercultural es generar un auténtico escenario de continua búsqueda de sentido y de apoyo profundo entre las culturas participantes en esta sociedad emergente, compleja y en un proyecto glocalizado.

La interculturalidad implica a todos los miembros de las escuelas en un conocimiento riguroso y meticuloso entre las culturas, sus valores y problemas más representativos y a la vez en un intercambio sincero de verdaderas aportaciones que cada cultura pretende aportar a la otra, dado que la generación de esta nueva realidad es abierta, retadora y problematizadora, ya que el conocimiento es la síntesis de cuanto sabemos, pero ha de completarse con los sentimientos, los retos y lo que se espere de los demás, de los seres diversos y singulares de cada cultura. Es el verdadero sentido de la interculturalidad, preguntarse ¿qué podemos aportar a la otra cultura y en qué nos enriquece?

La respuesta sería: saberes, valores, normas, estilos, maneras de tomar decisiones, resolver problemas, en síntesis entender y entendernos en todas las dimensiones de la vida y del ser.

La interculturalidad, principio orientador para las escuelas europeas

La interculturalidad es una síntesis y complementariedad entre las culturas presentes en las aulas, que facilita el conocimiento de otros estilos y tareas de vida, hasta interrelacionarse en una línea de auténtico encuentro entre todos los participantes en las acciones formativas.

La interculturalidad requiere de modelos de escuelas colaboradoras, empáticas e innovadoras. (Domínguez, 2006; Medina, 2006), que a su vez participen en redes escolares, comunidades de aprendizaje y escenarios de avance y mejora continua.

El verdadero encuentro entre culturas se logra al identificar los proyectos de vida de las diversas culturas, los modos de entender sus problemas y el apoyo real para crear escenarios de enseñanza- aprendizaje basados en la multitud de elementos comunes entre los seres humanos, en su genotipo y fenotipo. La línea intercultural en las escuelas ha de centrarse en identificar los múltiples elementos de cercanía e igualdad que caracteriza a todos los seres humanos, tanto genéticos como culturales y como complemento ampliar la atención a los expectativas, intereses y aspectos singulares de cada cultura, reflejados en sus señas de identidad, lenguaje, discurso verbal y no verbal, emociones y formas aprendidas de ser y de saber en un nuevo contexto y prácticas interculturales.

La escuela ha de asumir su reto intercultural en sus formas de organización, en su clima en la metacultura resultante de la gran amplitud cultural, los desafíos de cada una cultura y singularmente la construcción de un inter-currículum, que sintetice lo más valioso de cada realidad, a la vez que se expresa en el proyecto institucional o educativo de la escuela, y sus elementos más relevantes para desde el liderazgo a las modalidades de colaboración entre los implicados se adapten los siguientes elementos:

Competencias, objetivos, integración de saberes, métodos didácticos, tareas, interacción empática y colaborativa, diseño de medios, flexibilidad organizativa, desarrollo de ambientes

interculturales, empleo de obras de arte y folklore, análisis de los metamensajes, evaluación formativa, etc.

Este diseño de los diversos elementos del plan de estudios de la escuela ha de realizarse en coherencia en el principio de interculturalidad, conscientes del papel transformador e innovador de la escuela como creadora de saber, valores y nuevos estilos de interacción y de discurso entre las culturas.

El principio de interculturalidad incide en cada institución formativa y replantea su implicación en la construcción de comunidades interculturales, adaptando el modelo de escuela y su relación con la familia, impulsando la solidaridad e interacción entre todas las culturas.

Las escuelas han de diseñar proyectos formativos en los que la transversalidad, la interdisciplinariedad y la ecoformación orienten las prácticas educativas y se haga relacionad el reconocimiento de la complejidad de los seres humanos y de culturas, atendiendo desde éstas las demandas y los continuos desafíos de la sociedad del conocimiento, en la que la pluralidad y la cohesión entre los seres humanos ha de ser una prioridad.

Así las escuelas, centros culturas y educativos por naturaleza han de descubrir qué saberes, acciones formativas y prácticas interculturales han de trabajarse y cómo implicar a todos sus miembros y entornos en la creación de una plena comunidad de aprendizaje intercultural, que vivencie y participe activamente en los retos del mundo en cambio en las transformaciones sociales y configure nuevos climas sociales, en los que el verdadero papel de esta institución sea afianzar el diálogo y el saber intercultural.

Un nuevo puente entre las culturas: la interculturalidad en los centros educativos

La relación entre las culturas a lo largo de la historia ha estado más centrada en procesos de conflicto, disimulación, mera relación plural y de solapamiento o yuxtaposición, que en una plena intención e interculturalidad; nuestro empeño es impulsar un ambiente y un camino que haga posible que se consolide un puente fecundo y de enriquecimiento mutuo

entre las culturas en los diversos escenarios educativos, escuelas, comunidades de aprendizaje, ambientes en red etc. El puente en las instituciones educativas radica en la generación de marcos emergentes de relación, proyectos y tareas comunes a desarrollar en las aulas y en los programas formativos con un enfoque socio-cultural indagador, en el que los modelos de desarrollo sostenible y de apertura a nuevos enfoques socio-económicos, que faciliten las relaciones entre las culturas y aporten las bases para una mejor cohesión social.

Domínguez, (1996), Medina y Domínguez, (2008), Cardona, (2004), Medina y Pérez, (1998), entre otros trabajos, hemos avanzado en la construcción de modelos de desarrollado integral de las comarcas y de las comunidades, implicándonos en un compromiso de indagación y colaboración, al descubrir los intereses y núcleos formativos de las diversas culturas, tomando como eje elementos de reconstrucción de los marcos culturales, escenarios históricos y planes de mejora integral, al diseñar nuevos grupos de colaboración, organizativos, cooperativos, empresas familiares y avanzar en las nuevas formas de impulsar instituciones en cooperación, tomando las escuelas como los núcleos más relevantes de las visiones y compromisos interculturales.

Los nuevos puentes que nos planteamos, a partir del estudio y la colaboración con culturas tradicionales, o semimarginadas, que se caracterizan por una excesiva cerrazón en sus círculos de trabajo y etnovisiones, siendo necesario descubrir, qué acciones han de asumir los miembros de tal cultura y qué papel atañe a las escuelas.

Las instituciones educativas contribuyen atender puentes para propiciar la interculturalidad cuando sus concepciones y prácticas se orientan a promover una auténtica confianza y desarrollo de tareas de reconocimiento y afianzamiento de cada cultura en colaboración con las otras, así las escuelas se convierten en los escenarios más valiosos para el avance y la identificación de los elementos comunes y el respeto a la diversidad.

La acción de la escuela en diversos contextos es llegar a ser un referente de respeto y potenciación de la interculturalidad tanto en su modelo de saber, conocimiento mutuo y búsqueda de sentido, como en la proyección a las comunidades, referentes innovadores, que propician el mutuo acercamiento entre las culturas.

Los proyectos para la mejora de las actitudes de empatía y colaboración en las escuelas y de anticipación a los conflictos (Medina, 2008), a la vez que de construcción de auténticos climas escolares, positivos, incidan favorablemente en la creación de espacios de disfrute y satisfacción intercultural, como garantía para una convivencia de paz y en afianzamiento de los procesos interculturales.

Las escuelas disponen de recursos esenciales para propiciar el puente entre las culturas y estimular la confianza mutua y el desarrollo de acciones compartidas, así desde el avance en nuevos saberes y modelos de interculturalidad formativa hasta el diseño de Jornadas y actuaciones diversas, mediante los que estimulan el pleno avance entre los seres humanos, los grupos más diversos y convertir la interculturalidad en un núcleo sustancial del trabajo escolar del desarrollo sostenible en la comunidad y en las diversas organizaciones.

El diseño de programas para afianzar actuaciones de apertura, empatía y apoyo mutuo entre los diversos grupos humanos, centrados en tareas relevantes, que concinen las diversas perspectivas y que pongan en valor todas las actuaciones, proyectadas a la mejora del pensamiento y las prácticas interculturales en las instituciones educativas y en las empresas.

Modelos formativos de docentes para el desempeño de prácticas interculturales

La interculturalidad es una tarea compleja porque demanda de las instituciones educativas una actuación intensa y de plena dedicación a la formación de los procesos de las diferentes culturas en el respeto profundo de la diversidad y al desarrollo de prácticas identificadoras de los aspectos comunes de los

genotipos y formas plurales cercanas entre las más culturas al ser protagonizadas por los mismos seres humanos.

Entre los responsables de profundizar en el conocimiento de la interculturalidad hemos de destacar al profesorado, quienes en sus peculiares tareas y en su compromiso con los estilos y modos de vivir esta interacción, se constituyen en los principales creadores de servicios y de transformación de los escenarios educativos para encontrar singulares respuestas.

El profesorado es el principal artífice de las tareas educativas en las instituciones educativas y la de comprometerse con este gran proyecto de la educación intercultural. Pero este desafío les demanda del profesorado una reflexión y autoevaluación del dominio de la competencia y de una práctica que se evidencie plenamente intercultural. Así hemos de compartir con las familias, los estudiantes y la comunidad en general los nuevos desafíos basados en el descubrimiento de los pensamientos, concepciones, sentimientos, emociones y actitudes ante la interculturalidad. La creación de nuevos puentes entre las culturas es una línea esencial para cuantos participamos en los centros educativos y atañe al profesorado abundar en ésta como verdadera complementariedad y apoyo entre las diversas culturas descubriendo su significado y aportando una visión creativa, que relacione intensa y colaborativamente a todas las personas y grupos humanos, participantes en las tareas interculturales. Las culturas han de interrelacionarse en su diversidad pero también avanzar en los nuevos puentes, que destacan lo común como marco que nos permite entender lo diverso. ¿Cómo dar respuesta a esta armonía entre lo común y lo diverso de los seres humanos? Esta diversidad lo es a partir del tronco común y compartido entre todas las personas, cuya razón de ser es el valor de las ideas, de los sentimientos y de los auténticos valores de fraternidad y de búsqueda de lo más representativo de la humanidad.

Este contexto de nuevos descubrimientos nos acerca a los seres humanos y nos replantea la tarea de la docencia, de la educación entre todos y de la armonía generadora de acciones y planes innovadores.

El profesorado ha de construir su propio escenario de interpretación y de búsqueda de sentido de la interculturalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje y emerger el compromiso que asume ante ella. Este cambiante escenario ha de desvelarse en toda su amplitud y hemos de buscar las respuestas más pertinentes desde las cuales entender ¿qué reto implica la interculturalidad en su proyecto profesional e institucional?

La respuesta a la educación intercultural en las instituciones educativas ha de partir de un claro y profundo compromiso del profesorado con las más diversas formas de entender la práctica educativa y de transformar los escenarios escolares para atender a una diversidad cada vez más singular e impactante en las múltiples acciones formativas y formadoras. Ante esta gran demanda y de vigencia de configurar instituciones educativas, esencialmente interculturales, nos planteamos la pregunta central:

¿Cómo ha de responder el profesorado ante esta demanda?

¿Qué actuaciones han de realizarse y cómo tomar decisiones para configurar un marco y una realidad intercultural?

¿Qué programas y modalidades formativas se requieren para que el profesorado tienda los puentes adecuados a las acciones interculturales?

Las investigaciones realizadas, Domínguez, 2006) (DeJahegere y Zhang, 2008), Medina y Domínguez, 2008, 2009) entre otros trabajos, evidencian que los programas han de implicar activamente al profesorado en las acciones formativas y diseñar actuaciones concretas en el marco de las instituciones , mediante las cuales propiciar a todos los implicados las bases para transformar la realidad educativa en la que ellos actúan; así la práctica personal, colaborativa, institucional y comunitaria se convierte en el eje e la construcción del pensamiento, los sentimientos y toma de consciencia intercultural.

El proyecto realizado en el marco Castellano-Manchego, en una Escuela rural en transición con gran presencia de estudiantes de diversas culturas ha evidenciado que el profesorado (Cursos 2006-2008) implicado en el programa de

innovación ha de *vivir* su práctica formativa desde un proceso reflexivo-cooperativo entre colegas y de implicación de toda la comunidad educativa, prioritariamente “Los líderes de la escuela” (Leitwood y Cols, 2006) así como otros trabajos hemos constatado (Medina, Dupor y Gento, 2008), que la flexibilidad de los equipos –cursos (turma) de los estudiantes– la práctica entre colegas y el diseño de variedades didácticas “ad hoc” estimula la creatividad del profesorado, mejora su desarrollo profesional y se beneficia el clima intercultural de las escuelas y de las comunidades; en consecuencia los programas a trabajar en las escuelas para que mejore la capacitación del profesorado hacia la interculturalidad son: proyectos innovadores de carácter colaborativo entre la universidad y las escuelas, implican las comunidades y los entornos comarcales y el desempeño de prácticas formativas indagadoras que afecten a todo el equipo docente y que requiere una cultura y un clima de auténtica inquietud y de permanente interacción como profesionales. La aplicación de discursos y escenarios de mejora continua es esencial al clima de relación y estrecha complementariedad entre todos los implicados.

La investigación de Domínguez (2006) evidencia que el profesorado y singularmente el de Educación Secundaria ha de desarrollar las siguientes dimensiones, si deseamos que los estudiantes mejoren en su formación intercultural y las instituciones educativas se consoliden como escenarios de convivencia, puentes entre culturas y espacios de mejora integral de los seres humanos. Esta autora identifica las siguientes dimensiones del profesorado para desarrollar actividades interculturales de calidad:

- Identidad profesional.
- Empatía.
- Colaboración.
- Conocimiento práctico intercultural.
- Teoría integradora de saberes y adaptación del conocimiento a los retos interculturales.

- Adecuación y aprovechamiento de los saberes aportados por las diversas culturas.

- Compromiso con la interculturalidad.

Los autores DeJahegere y Zhang (2008), subrayan que la competencia esencial que han de desarrollar los docentes para desempeñar óptimamente la interculturalidad es la del discurso intercultural y del avance en los procesos y claves interculturales como: saberes integrados, tareas coherentes y adaptadas a las culturas, sentimientos y emociones compartidos, pero a nuestro juicio, como se ha evidenciado en las Jornadas de Interculturalidad (Jornadas, Tunja, Nov. 2009), los núcleos básicos y los aspectos nucleares que preocupan y han de ocupar el esfuerzo intercultural han de ser:

- Identificación de los valores, aspectos, herencia genotípica comunes a todos los seres humanos.

- Aspectos somáticos básicos, el grupo sanguíneo, etc.

- Proyecto integrador y glocalizado para los seres humanos.

- Conocimiento profundo y mutuo entre las personas.

- Planes de colaboración y de intercambio entre cuantos formamos y compartimos este planeta.

- Programas de auténtico respeto a cada ser humano en su proyecto vital, comunitario y de plena transformación.

- Compromiso de las escuelas, las comunidades, el profesorado y estudiantes, familias ante los nuevos modos de ser, de compartir la existencia.

- Actualización de los planes de estudio, programas y unidades didácticas en coherencia con los retos de los seres humanos y de los nuevos ciudadanos del mundo.

- Múltiples macroproyectos de escuelas, aulas y microcomunidades, que han de incorporar los verdaderos retos y peculiaridades de las personas y de las culturas.

- Emergencia de un auténtico discurso y práctica de entendimiento entre las culturas, los grupos y los más diversos escenarios pluriculturales.

Ante estos requerimientos y fecundos cambios: ¿Qué Modelos, Programas, Estilos formativos etc., esperamos

consolidar para dar respuesta a todos los docentes implicados en los procesos y planes educativos de carácter intercultural? El Modelo que proponemos es una síntesis superadora del paradigma del pensamiento del profesorado, la colaboración entre colegas, la narrativa autobiográfica, la construcción del saber práctico, el desarrollo de competencias docentes y el autodescubrimiento personal, institucional y comunitario.

El modelo retoma las bases del interpretativo y evidencia que un discurso empático y de colaboración es el camino esencial, junto al compromiso, interacción y búsqueda de sentido e indagación entre todas las culturas implicadas, conscientes del papel transformador, que la práctica y el autoanálisis de cada implicado ha de consolidar. El profesorado ha de descubrir el valor del lenguaje y de la comunicación en toda su amplitud: verbal, no verbal, paraverbal y avanzar en el verdadero reto del profesional de la educación (conocer) actuar para que la tarea formativa sea de relevancia y calidad en todos sus componentes: competencias, sentimientos, emociones y valores permanentes que se concretan en una respuesta adecuada y elaborada por cada docente para responder a los estudiantes, las culturas y las diversas comunidades implicadas. Aprender a compartir y a ser en una nueva realidad social y organizativa cuyos protagonistas son los seres humanos en sus escenarios culturales diferenciados y enriquecidos.

La capacitación de docentes para tender puentes hacia la interculturalidad

El profesorado entenderá la complejidad intercultural al avanzar en nuevas formas de entendimiento y comunicación entre las personas y estas modalidades de interacción se amplían y mejoran cuando descubren el verdadero sentido y potencialidad de la complementariedad y apoyo profundo entre todas las culturas.

El aprendizaje intercultural se basa en el conocimiento y la reflexión abierta y compartida entre todos los participantes, estimulando el respeto profundo y aportando ideas indagadoras acerca de cómo somos, nos comportamos,

convivimos e interactuamos en un mundo complejo y necesitado de una profunda reflexión y apertura permanente, esencialmente en un gran esfuerzo por descubrir quienes somos y qué aspectos comunes hemos de vivenciar y trabajar juntos.

El modelo formativo requiere que los docentes europeos se abran a otras realidades, los conozcan, a ser posible, en sus raíces y contextos genuinos, comprometiéndose a aprender a relacionarse con los más indagadores y diferentes modelos culturales. Se precisa una búsqueda armónica entre comunidades y diferencias, conscientes del papel y del protagonismo que se espera de cada docente.

Se vivencia la interacción cultural cuando docentes, estudiantes y familias emergen un estilo y un proyecto de gestión fecunda, del conocimiento y de los modos de vivir y compartir los más intensos estilos de ser y actuar en la nueva realidad de mundialización y de búsqueda de sentido que nos ha tocado vivir, conscientes del papel de cada comunidad en este intenso escenario; pero si la racionalidad y la apertura a las relaciones comunicativas son esenciales, lo es aún más desarrollar modalidades de razonamiento, maneras de sentir, compartir y convivir en un mundo en tensión y a veces con grandes contradicciones.

La formación inicial y permanente del profesorado se caracteriza por la vivenciación de los auténticos modelos de anticipación a los retos, a los cambios inciertos, a las crisis en aumento y avanzamos como docentes cuando desvelamos estos cambios y somos capaces de anticiparnos a ellos.

¿Qué escuela viviremos y compartiremos en la próxima década? Dado que desde 2010 a 2020 se nos ofrece un escenario de inicio de siglo ya caracterizado por una fuerte tensión entre culturas, se requiere un pleno encuentro y avance entre ellas. Europa requiere de una anticipación y vivenciación de ese mundo en complejidad y ante él, los docentes se han de capacitar y formar para construir el “Necesario Puente entre las Culturas” ¿Podrá tender tal puente? ¿Encontrará los pilares entre los que tenderlo? ¿Quiénes participarán intensamente en el mismo?

Estos interrogantes ha de descubrirlos cada profesional de la educación y esforzarse en encontrar algunas respuestas factibles y bases para ofrecer soluciones y abrir nuevos interrogantes. Así el nuevo puente ha de ser el del diálogo y asentamiento en la identidad en y desde cada cultura y estos planes serán el avance y el soporte que ha de consolidar cada cultura en sí misma, en su riqueza conceptual, argumental, existencial, comunicativa, problematizadora, etc.. Se crearán nuevos pilares en y desde cada cultura, se abrirán y tenderán hacia la otra; afianzando nuevas perspectivas, que hagan posible el auténtico trasiego de una a otra y de la otra a la primera, a la vez que crearán bases más cercanas que propiciarán el entendimiento entre las diversas culturas. Así las Iberoamericanas se han de esforzar en formar el gran pilar desde América, hacia Europa, Asia y África, tendiendo el gran puente y posibilidad de una intensa relación entre ellas. Entender esta metáfora es la gran tarea de la promoción y del desarrollo integral de todos los seres humanos.

¿Cómo fortalecer los pilares de cada cultura, a su vez compuesta por microcultura?

Desde Méjico a la Patagonia, se consolidan numerosas culturas: Azteca, Náhuac, Purépecha, Incas, (Quechuas, Aymaras), Mapuches, Toba y las múltiples tribus amazónicas evidencian una ingente sintonía de múltiples caracterizaciones, pero ante esta gran riqueza y variabilidad, qué se espera del profesorado, de las escuelas, de las nuevas microcomunidades reales y virtuales, sin olvidar la complejidad ética de los restantes continentes.

La tarea del profesorado en la nueva década es la de plena búsqueda, reflexión sincera y de reconocimiento de la cultura en todas sus policromías y dimensiones, en consecuencia su formación es una pluralidad de opciones, de micro y de macroposibilidades, de retos y de incertidumbres, pero ante y sobre todo de potencialidades.

Avanzar en esta dimensión intercultural es tomar consciencia de la amplitud de la exuberancia y de la singularidad de cada ser humano y de cada cultura. Su trabajo y su capacitación se han de centrar en reconocer la pluralidad cultural, el sentido

de los nuevos valores y la vigencia de responder a cada desafío desde la profundización y enraizamiento en la propia cultura, pero abierto al pleno encuentro con las múltiples culturas presentes en cada país, región, microsociedades y escuelas.

El profesorado ha de implicarse en las realidades sociales, especialmente facilitar y estimular los proyectos de vida de cada persona, en toda su amplitud y pluralidad, consciente del papel transformador de cada práctica, de cada micro y mesosociedad y construyendo nuevos hechos didácticos, que propicien una reflexión profunda en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje, en cada aula y en las comunidades de aprendizaje. La profesionalización es apostar por entender los retos de la enseñanza y del aprendizaje, tomando consciencia del valor de la tarea formativa.

El desarrollo de la interculturalidad en las aulas y centros escolares está ligado al proceso formativo que cada docente asuma, o sea el papel creativo y la colaboración que lleve a cabo. Aprender a construir la consciencia intercultural es avanzar en los valores de las comunidades, en los principios que rigen la acción formativa y en las prácticas realizadas en numerosos países.

La acción formativa ha de asumirse desde programas conjuntos, redes comunitarias y proyectos que impliquen al profesorado de diversas regiones y continentes, devolviéndoles a los docentes su responsabilidad y protagonismo, ofreciéndoles medios para diseñar las concepciones y prácticas más innovadoras, tanto de carácter personal como comunitario. Estos programas y riveras globales son el escenario general de avance en el que han de participar los diversos países, conscientes de la nueva realidad que ante ellos se evidencia, pero a la vez hemos de trabajar en el pensamiento y práctica singularizada, que cada docente construye y comparte con los colegas y estudiantes en su entorno, en la peculiaridad de cada escenario formativo: aula, departamento, ciclo, y especialmente en el proceso tutorial y cercanía a cada estudiante como persona y futuro profesional.

La profundización en el discurso singular y en la tarea que desempeña cada docente es irrenunciable para comprender y avanzar en los procesos interculturales, pero ha de complementarse en el trabajo colaborativo abierto a los restantes colegas que realizan la docencia con el mismo grupo-turno de estudiantes con los que asume la responsabilidad de formar a cada ser humano y cada equipo-microgrupo de aula en el proyecto intercultural, así la necesaria armonía y complementariedad entre el proyecto institucional de la escuela y el programa global de la región o regiones (redes de formación colaborativa entre docentes de varios países), a modo de tarea básica se diseñarán: los modelos para las nuevas escuelas en el marco de la cultura europea tales como: Romaní, Subsahariana, etc., que evidencian una compleja realidad llena de sentido en el marco europeo, tanto para el profesorado como para las diversas culturas, situándonos ante un escenario de formación de docentes innovador e incierto, pero con grandes posibilidades para anticiparse a los restos de la sociedad del siglo XXI.

Esta experiencia macro o pluriregional ha de completarse con nuevas redes en las actuaciones universitarias entre diversos países, al aprovechar las TIC y los entornos virtuales, que colocan los participantes en un escenario emergente con múltiples opciones.

Este gran marco requiere asentarse en opciones micro, que atiende a realidades cercanas a cada docente, familia y estudiantes, al diseñar los proyectos que requiere cada escuela para dar respuestas a las necesidades locales y llevar a cabo un diálogo de auténtico compromiso con las instituciones educativas, que asumen la realidad inmediata diagnostican los problemas de cada estudiante y familia y los sitúan en los escenarios de localización y demandan un pensamiento compartido y comprometido con las múltiples realidades sociales.

El modelo de formación ha de ser integral e intercultural para el profesorado y constituirlo en coherencia con los proyectos formativos anteriores, pero buscando su propia línea de singularidad personal e institucional.

El principio de colaboración ha de presidir el programa de desarrollo de competencias interculturales y tecnológicas del profesorado tal como hemos desarrollado en el reciente programa de actualización profesional de docentes entre Brasil y España (2006, 2009), Amaral, García y Medina, (2008).

Este programase ha adaptado a los restos de cada escuela y estimulado el trabajo intercultural y compartido entre los docentes y facilitado la toma de decisiones en equipo, asumiendo las siguientes iniciativas:

Planificar y elaborar el proyecto institucional de las respectivas escuelas.

Identificar las culturas y las competencias interculturales en las escuelas.

Aplicar el principio de interculturalidad a la elaboración del plan institucional.

Integrar el profesorado en la transformación y la innovación del clima y de las tareas escolares.

El desarrollo de estas iniciativas ha tenido lugar mediante el siguiente proceso metodológico:

Auto-análisis de las propias prácticas personales y colaborativas, ampliando con narrativas de las acciones formativas y valorando el dominio de la competencia intercultural.

Trabajo colaborativo entre el profesorado, a realizar nuevas actividades para el dominio de la competencia intercultural y del uso creativo de la tecnología (vídeo disco interactivo).

Diseñar unidades didácticas en equipo orientadas a las prácticas interculturales y aplicarlas a los procesos formativos.

Realizar una reflexión compartida del proceso desarrollado y de su impacto en la mejora de la acción educativa y en el compromiso profesional de cada docente y de la escuela.

Participar en jornadas de reflexión e innovación educativa presentando las innovaciones realizadas y contrastando el avance personal y en equipo del profesorado y de cada participante en el programa.

Se ha consolidado un ciclo reflexivo entre los docentes implicados y los expertos, profundizando en la repercusión de

las prácticas desarrolladas en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de los análisis colaborativos, la narrativas actualizadas, el estudio y experimentación de la pertinencia y adecuación de los vídeos interactivos elaborados y de su incidencia en el desarrollo de la concepción y mejora de la competencia interculturales.

La metaevaluación de este proceso formativo y de su incidencia en la creación de nuevos puentes para la interculturalidad evidencia que estamos construyendo una línea para la mejora y el desarrollo integral del profesorado. Y esta mejora se ha visto mejorada en los siguientes aspectos:

La generación de una práctica estimuladora de las creencias, teorías y actuaciones interculturales.

La presencia en cada escuela de equipos innovadores, creadores de nuevos medios didácticos (vídeo interactivo, Amaral, (2008) quien ha valorado un pertinente uso de este recurso en la vida y tareas de clase.

La consolidación de un clima y escenarios interculturales en las escuelas, coherentes con los modelos de los formadores que han de ser abiertos, integrados en su cultura y entorno y acordes con las acciones colaborativas personales e institucionales.

La utilización de métodos que estimulan la complementariedad entre los didácticos y heurísticos que han incidido en la ampliación de la auto y coobservación con la narrativa. Este proyecto hispano-brasileño ha puesto de manifiesto que el desarrollo profesional e intercultural del profesorado requiere visiones y conocimientos profundos de las culturas, utilización de medios tecnológicos apropiados (videodisco) y una estrecha colaboración entre el profesorado y comunidades diversas.

Desarrollo de la competencia intercultural

La competencia es un logro integrado y combinado de elementos esenciales que conforman al ser humano y que han de ser desarrollados en su totalidad en cada momento de su evolución, así la competencia intercultural es la síntesis combinada de saberes interculturales, prácticas, actitudes y

valores que constituyen un óptimo compromiso para comprender y actuar en plena colaboración con las culturas presentes en las escuelas y en la sociedad.

La competencia intercultural se evidencia en un saber y conocer profundo de las culturas que participan en nuestra clase y que se concreta en la síntesis de interacciones y proyectos de trabajo que cada cultura presenta a la institución y comunidad escolar. Así entender la competencia intercultural como docente es construir un conjunto de teorías, creencias, concepciones, conocimientos prácticos y modalidades de elaborar el saber-intercurrículum de las culturas, a la vez, que estas creencias y teorías requieren actualizarse y aplicarse. Esta práctica reflexivo-innovadora es, junto a los saberes integrados en y con las culturas, la que nos permite ir construyendo nuestra competencia intercultural, que precisa de dimensiones nucleares nuevas como actitudes y valores ante la diversidad de culturas del aula y que en su conjunto constituyen un estilo de “ser docente”, abierto, confiado, empático y seriamente implicado en la interculturalidad.

Nuestra respuesta ha de ser pensada desde:

- La colaboración integradora.
- El intercambio cultural.
- El conocimiento creativo.
- La apertura crítica.
- La empatía implicadora, etc.

Hemos de valorar en su globalidad el avance que experimentamos en este proceso, en todos sus aspectos: el saber, las prácticas, los valores y los estilos ante cada cultura y proyecto intercultural.

¿Cuál es nuestra respuesta como docentes ante el desafío intercultural en las escuelas?

Las respuestas en función de los países, los estudios de caso, las investigaciones y nuestras tareas en las escuelas del centro y sur de España e Islas, en las que evidenciamos la

necesidad de continuar profundizando en el sentido y en el modelo didáctico que construimos y desarrollamos.

Así, nos hemos implicado en comprender qué es la interculturalidad, qué programa desarrollamos, en qué actividades participamos para realizar prácticas fundamentadas en las aulas y centros, entre otros escenarios en Latinoamérica, Brasil (Campinas) y España (Centro y Sur) (Medina, Domínguez y Medina, 2009) y hemos descubierto mediante la aplicación de cuestionarios, grupos de discusión, Jornadas de Colaboración, análisis de documentos y estudios de casos, que los docentes valoran y se implican en el dominio de competencias interculturales, considerando necesaria una capacitación más intensa, el diseño de Programas ad hoc, el análisis de prácticas concretas de interculturalidad y la elaboración de materiales singulares, necesarios para entender el reto de la interculturalidad en las más diversas intervenciones interculturales en las aulas, escuelas, comunidades y regiones (Medina y Domínguez, 2008; Amaral, 2008) (Medina y cols., 1998-2002).

El desarrollo de la competencia intercultural y de sus subcompetencias ha sido trabajado por DeJahegere y Zhang (2008), entre otros autores y marcan una profunda línea en la que se destaca en coherencia con otros trabajos el dominio del discurso intercultural y la identificación de actitudes, valores y estilos de vida del profesorado que expresan un compromiso con las culturas en interacción, con los valores más representativos y con una síntesis teórico-emocional que evidencia una profunda implicación con los procesos y actividades formativos interculturales.

Esta competencia intercultural se concreta en el saber y el conocimiento práctico de las culturas presentes en el centro, sus raíces, hechos históricos relevantes, acciones indagadoras y especialmente en configurar un pensamiento emergente, holístico y transversal, cuya razón de ser son las teorizaciones y necesarios esfuerzos para construir un saber integrador y estimativo de la génesis, imágenes, formas de atender a las demandas vitales y proyectos característicos de cada cultura. El desconocimiento es la base y la razón de ser

del rechazo de otras formas culturales y la cerrazón en y desde la propia cultura, limitación para el necesario entendimiento y comprensión de otras culturas. Martínez (2004) ha expresado que los diversos modos de entender la realidad se basan en las diferentes formas de conocerla, en consecuencia si profundizamos en el conocimiento de la cultura con la que necesitamos trabajar y asumir, avanzamos en la toma de conciencia y nos sentimos cada vez más cercanos a esa cultura; cuanto mayor es el saber y conocimiento teórico-práctico, que de la misma tenemos en su origen, evolución, cambios más relevantes y contrastes y estudio de su situación a lo largo de la historia y su relación con la nuestra, lograremos una mejor empatía. En consecuencia la metáfora del sentir-pensar (De la Torre, 2009) se hace plena realidad en el gran proyecto humano que todos hemos de construir para lograr una auténtica y plena relación intercultural.

La base de la competencia intercultural se construye en torno al conocimiento y la comprensión que generamos de las diversas culturas con las que interactuamos y al avanzar en este saber entenderemos mejor cada cultura y progresaremos en la competencia. Sin embargo este conocimiento ha de ser completado con disposiciones favorables, emociones y sentimientos cercanos y empáticos con las culturas que hemos de mejorar y compartir al trabajar con ellas los diversos procesos de enseñanza-aprendizaje. Los marcos de relación humana se logran al dar respuestas significativas y de auténtico compromiso a las diversas culturas. Éste compromiso se ha de reflejar en cada tarea formativa, en el empleo de los medios didácticos que se demandan y en las diversas modalidades de discurso. El pleno dominio de esta competencia es tan complicado, como las propias culturas en evolución con las que interactuamos y ante las cuales nuestras decisiones se convierten en un proceso de mejora continua, de afianzamiento de un estilo de ser y de comprometerse con ellas, al asumir la realidad y aportar ideas para profundizar permanentemente en el reto intercultural.

La práctica intercultural y el plan de colaboración son en sí una garantía, si trabajamos cada cultura desde una visión singularizada y procuramos avanzar cada curso en el conocimiento, sentimientos y estilos de resolver los problemas que nos aportan las culturas constitutivas del aula y los participantes en el proyecto formativo del centro. La complementariedad y la profundización en los saberes pluri e interculturales, las emociones y las interrelaciones entre todos los participantes en el proyecto común de aula son la base para configurar las subcompetencias interculturales que hemos de desarrollar como docentes.

Las subcompetencias interculturales: Incidencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje

El proceso de enseñanza-aprendizaje es una actividad docente-discente basada en la comunicación entre participantes en la selección y organización de los saberes formativos y en el empleo de los métodos, medios y tareas más adaptadas a cada aprendiz en el contexto pluri e intercultural en el que ha de participar.

El desarrollo de este complejo proceso requiere de subcompetencias interculturales creativas, ajustadas al mismo y facilitadoras de las prácticas interculturales.

DeJahegere y Zhang (2008) han considerado varias subcompetencias, entre ellas:

- Discursivo-comunicativa.
- Diseño de tareas holístico-integradoras.
- Aplicación de métodos posibilitadores de la interacción y plena relación entre las culturas.
- Elaboración de medios didácticos sensibles a la pluralidad cultural.
- Recuperación de obras de arte (Pintura, poesía, escultura, música, gestos, escenarios y coreografías de pluralidad cultural, etc.).
- Diseño de criterios y pruebas de evaluación sensibles, a los estilos de aprender y avanzar de cada cultura.
- Apertura a la diversidad de las culturas.

Algunas de estas subcompetencias se comprenden con las valoradas por los docentes universitarios, al identificar las competencias docentes que numerosos profesores de varias universidades consultadas han considerado específicas de la tarea de enseñanza que se corresponde con las demandas del Espacio Europeo de Educación Superior (Medina y Cols., 2006; Medina y Domínguez, 2006).

Estos estudios ponen de manifiesto que las subcompetencias se consolidan como componente esencial para mejorar las acciones formativas y cada educador/a ha de estimar en el proceso educativo en el que actúa, qué aspectos son más valiosos y en qué elementos ha de mejorarse la acción docente, las subcompetencias y el acto didáctico en su conjunto, si se desea que la acción docente sea innovadora en contextos interculturales.

Además de las subcompetencias mencionadas, se destaca la tutorial, no considerada por los anteriores autores o la sintonía con la diversidad educativa, que son básicas, junto al discurso e integración de los medios artísticos y representativos de cada cultura en los que estimamos destacar las verdaderas subcompetencias a trabajar.

Medina, Domínguez y Gento (2008), hemos identificado que el docente ha de emplear situaciones interculturales en las que el conocimiento, la fonética y los símbolos que caracterizan las culturas presentes en el aula, así como la aportación de algunas obras representativas: cuentos, poesía, pintura, música, etc., se han de presentar a los estudiantes y promover la implicación y colaboración de todas las culturas y sus representantes al menos en Jornadas de colaboración entre las culturas, estimulando así nuevas formas de sensibilidad, búsqueda de sentido y complementariedad entre aquellas.

La visión de empatía y entendimiento entre las culturas es la base para mejorar las subcompetencias interculturales, avanzar en ellas y aprovechar los nuevos escenarios y los auténticos valores universales.

La identificación de las subcompetencias interculturales es un aspecto esencial para la mejora de los procesos de

enseñanza-aprendizaje y es en sí misma una tarea para el desarrollo de cada estudiante y del profesorado, quienes se integran en un nuevo proyecto para innovar el clima intercultural.

La construcción de este clima depende del dominio de tales subcompetencias por todos los implicados en la tarea formativa y se ha de trabajar en una línea de investigación y superación continua de las mismas, conscientes de su potencialidad y del compromiso que cada educador ha de asumir si desea un cambio adecuado de los procesos educativos y conseguir que la familias y la escuela en su conjunto se impliquen en esta tarea.

Métodos, procesos y prácticas para la formación de docentes en contextos interculturales y de innovación

Los métodos desarrollados se han sintetizado en otros trabajos (Medina, 2009a; 2009b), en los que se ha consolidado la integración entre didácticos y heurísticos, conscientes de que el avance en el dominio de las competencias docentes y discentes, requiere de la complementariedad entre métodos. Se ha de armonizar el aprendizaje autónomo con el colaborativo y la presentación y exposición de saberes de expertos docentes en diversos escenarios y situaciones.

Identificar la competencia y subcompetencias interculturales requiere una mejora continua en el dominio de otras competencias relacionadas con ésta, tales como:

- Comunicativa.
- Social.
- Geo-histórica (Conocimiento del medio y del mundo físico).
- Artística, junto con la tecnológica, básica para emplear recursos interculturales.

Así mismo nos cuestionamos qué métodos didácticos a aplicar para que docentes, discentes, comunidades pluriculturales y escenarios de colaboración se planteen cómo avanzar en el saber, hacer y compartir el nuevo estilo de vida intercultural.

Entre los métodos y tareas, base para el dominio de las competencias, hemos de considerar:

- Método de proyectos que incrementa la participación de las diversas culturas en los mismos y redefine el compromiso de cada una, del profesorado y de los implicados en la teoría y práctica intercultural, conscientes del valor diferencial de cada aportación y de los retos que ha de afrontar cada participante en el proyecto asumido.
- Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), o Problem Solving, constituido en un escenario de identificación de problemas relevantes, que atañen a la vida de las culturas y de sus miembros en cada comunidad, comarca y escenarios abiertos, dado que la práctica es un compromiso con la interculturalidad, profundizando en el proceso seguido y aprendiendo de las ideas y soluciones que cada persona y su cultura aporta a la solución. Así, los problemas ligados al uso razonable del medio, de su potencialidad, de los verdaderos valores y de los comportamientos, convertidos en un núcleo a reflexionar y solucionar entre las diversas culturas.
- Estudio de casos, que recuerda los anteriores, pero que nos ha de situar ante una realidad actual o pasada de las culturas y descubrir las principales opciones y búsquedas de soluciones que planteó tal caso, a la vez que se invita a los estudiantes, grupo cultural, equipo de docentes, etc., que propongan algún caso relevante, que atañe a las culturas, a su visión del mundo y al modo de trabajar una nueva realidad de pleno entendimiento y mejora de las relaciones entre las culturas. Entre los estudios de caso hemos de ligar alguno elegido a las culturas de la clase, entre ellos, turismo, explotación de recursos, transformación y uso de agua, etc. para que reflexione acerca del tratamiento y atención al caso.
- Representación de alguna situación, dramatización o role-playing, simulaciones y búsqueda de nuevos enfoques en la sociedad intercultural, abierta a los múltiples escenarios y conscientes del valor de algunas representaciones por las que nos preguntamos, como: ¿Qué evolución han tenido las relaciones entre culturas singulares en Europa: España,

Portugal, Alemania, Rumanía, etc.?. Se precisa una búsqueda y armonía de sentido y nuevas bases para una más fecunda armonía y auténtico encuentro, no sólo entre estas culturas, sino entre aquellas presentes en la clase: América, África, Asia, que nos replantean una mayor comprensión e indagación de un sentido más abierto de los hechos socio-históricos, sin caer en el reduccionismo o la marginación, tanto de las identidades culturales como de la creación de amplios escenarios socio-geo-estratégicos, la visión de una gama de relaciones genuinas de soluciones a los problemas en los más variados tonos de estilos de comprender y de reorientar los estilos relacionales entre los seres humanos, las culturas y los proyectos de mejora integral para todos, en un horizonte de ciudadanos del mundo.

Así ejemplificamos los métodos didácticos, tareas y métodos heurísticos en la siguiente tabla.

Métodos didácticos	Tareas	Métodos heurísticos
Proyectos Aprendizaje Basado en Problemas Estudio de casos Dramatizaciones Escenarios nuevos Análisis del patrimonio: arquitectura, arqueología, otras artes, ... Identificación de hechos geo-históricos significativos.	Simulaciones: análisis de datos Reflexión comunicativa e intercultural. Notas de campo. Exposiciones interculturales. Creación de escenarios de convivencia y encuentro: coreografías interculturales. Contraste entre situaciones individuales y colaborativas de las culturas.	Narrativa de la práctica: docente-discente. Observación: Auto y co-observación; (Escalas de observación). Grupos de discusión. Entrevistas en profundidad. Encuesta: cuestionarios a docentes, discentes, directivos, familias, expertos. Análisis y complementariedad de datos. Estudio y contraste de fuentes, documentos, escenarios.

La complementariedad de métodos didácticos y heurísticos, cuantitativos y cualitativos, fenomenológicos y empíricos, subjetivos e intersubjetivos y experimentales, inductivos, deductivos, etc., ponen de manifiesto la dificultad de comprender los procesos interculturales y la necesidad de esta complementariedad metodológica.

La interculturalidad demanda un camino propio para profundizar en su construcción y en la comprensión de la misma y en la constante evolución que la síntesis interculturales han evidenciado a lo largo de la historia.

Los seres humanos han de encontrar el sentido a su proyecto vital en estrecha interacción con su cultura y especialmente en la compleja y amplia interacción con las restantes con las que conviven, especialmente, en las escuelas europeas.

El proyecto intercultural requiere la aplicación de los métodos citados, en torno a un núcleo común como es el nuevo discurso y las prácticas interculturales con una auténtica visión de colaboración y empatía pero demandando del profesorado la aplicación de alguno de estos métodos, singularmente la narración y análisis cualitativo de las decisiones tomadas en las aulas y del análisis del desarrollo de la competencia intercultural, a la vez que la importancia de la auto-observación para entender lo sucedido en este contexto intercultural.

¿Cómo armonizar los métodos didácticos y heurísticos para avanzar en la competencia y programa intercultural? El profesorado ha de llevar a cabo las tareas coherentes con el discurso y las expectativas interculturales de los estudiantes e implicarse en los proyectos y problemas de las culturas presentes en la clase, convirtiendo esta práctica en la base de un nuevos conocimiento y sentimiento empático y profesional. La narrativa de la acción docente ha de reflejar las decisiones tomadas, las teorías subyacentes, las emociones para entender la amplitud del discurso intercultural.

La observación del discurso intercultural en la clase y escenarios abiertos nos facilita el conocimiento de los códigos verbal, no verbal y para-verbal, y de las significaciones que tienen para las diversas culturas y especialmente para

desvelar las vivencias y emociones que experimentamos al desempeñar, en este contexto, la práctica docente. La incorporación de grupos de discusión y el análisis del contenido de las interacciones entre los participantes, consolida la competencia intercultural y aporta nuevos elementos para entender los programas formativos.

El encuentro entre las culturas y los seres humanos desde las tareas formativas

El escenario constituido por las escuelas, las comunidades y los diferentes grupos humanos ha de ser una búsqueda de nuevos significados, razones para la convivencia, proyectos comunes y un avance sincero en la comprensión y empatía entre todas las personas.

¿Cómo lograr desde las escuelas, las comunidades educativas y los programas formativos el encuentro y el diálogo entre las culturas? La tarea intercultural, en su génesis, requiere la integración de culturas en un proyecto de humanización y de desarrollo colaborativo entre todos los participantes, aprovechando la riqueza pluricultural y compartiendo pensamientos, proyectos y acciones para consolidar el puente entre las culturas.

El encuentro entre las culturas se forja en un horizonte de colaboración y empatía sostenida que promueve el intercambio de ideas, modelos de trabajo, actitudes y posibilidades para que cada ser humano alcance un proyecto vital que dé sentido a su propio enfoque personal y colaborativo.

Este proyecto de comunalidad requiere que los miembros de la clase y cuantos se sienten participantes en la institución diseñen las tareas y lleven a cabo el plan acordado, mediante el cual alcanzar las competencias y objetivos formativos que se espera de cada participante y del grupo cultural en su conjunto.

La tarea formativa ha de sensibilizar a todos los miembros a cerca de los caminos más apropiados para hacer realidad el encuentro y desempeño de empresas comunes entre todas las culturas que integran la comunidad educativa.

El encuentro requiere la corresponsabilidad entre las culturas y el asumir la educación como una tarea común y necesaria para facilitar una auténtica visión de participación y cooperación en la transformación de la sociedad que conjuntamente han de construir.

¿Cómo propiciar el encuentro entre las culturas en los proyectos y procesos formativos? La visión intercultural ha de integrarse como un eje transversal en los proyectos institucionales, como implicando a toda la comunidad en la acción educativa, trabajando en una línea de estrecha colaboración de los equipos docentes, quienes construyen la docencia y el discurso basado en la plena cooperación entre las culturas presentes en el aula.

Esta tarea formativa requiere una gran sensibilidad ante los valores y estilos de vida de las distintas culturas avanzando en la aceptación de las visiones y singularidades de las mismas, reconociendo la riqueza del lenguaje y las vivencias representativas de las comunidades en interacción, y estimando la trayectoria geo-histórica, artística y creativa de cada comunidad.

El encuentro intercultural requiere de la coherencia entre las aportaciones y diversas formas expresivas de cada grupo, compartiendo núcleos formativos y la riqueza léxica y artística propia de cada microsociedad.

Los proyectos formativos han de ser el punto fundamental que acoge la diversidad cultural, los objetivos, las actividades, los recursos, característicos del micro-comunidad; y en una síntesis superadora elaborar proyectos formativos interculturales.

Nos hemos de cuestionar qué tareas y medios didácticos diseñamos con plena complementariedad cultural y qué prácticas docentes responden a un óptimo encuentro y a un intercambio co-formativo entre los implicados.

Necesitamos convivir en empatía y en un esfuerzo permanente de armonía, que estimule a todas las personas de la escuela a vivir en la plenitud el proyecto de aceptación mutua, mejora integral y avance en continua superación intercultural. Este esfuerzo pretende nuevos puentes y

ligazones entre los seres humanos, aunque siguen siendo complejos, pero sólo donde se sitúa la comprensión y la comunicación sincera es factible la interculturalidad y el desarrollo de las culturas y de sus miembros en el compromiso y la mejor interacción, orientados hacia un horizonte de amplitud de miras y de encuentro entre las culturas y sus integrantes.

El estudio de caso: El desarrollo de la interculturalidad en los centros educativos

La tarea intercultural ha de hacerse realidad en las instituciones y aplicarse con rigor en las escuelas y en los centros formativos, así uno de los métodos más pertinentes es el estudio de casos, que hemos trabajado en los entornos rurales (Medina, Domínguez y Gento, 2008) (Castilla La-Mancha) y en otros ámbitos como la UNICAMP (Brasil, 2006-2009), que han representado un escenario fecundo para el desarrollo y consolidación de las competencias interculturales, los avances entre investigadores y el asentamiento de métodos generadores de programas de formación y desarrollo de las prácticas interculturales. Este proceso se basa en el reconocimiento de estas prácticas, tanto por las instituciones formativas, como por la implicación de docentes e investigadores en la innovación de las acciones emprendidas. La síntesis de estos proyectos evidencia que se requiere:

- La colaboración intensa entre investigadores de la Universidad y de los centros colaboradores (Primaria, Infantil y Secundaria).
- El diseño de un proyecto innovador de carácter intercultural.
- El desarrollo del programa durante un período estimado de un bienio, al menos.
- La participación del profesorado y de la comunidad educativa y en el diseño de unidades didácticas innovadoras, así como en su aplicación.
- La puesta en práctica del programa, la incorporación del modelo de investigación colaborativa y el empleo de una

metodología pertinente y rigurosa, que armonice los métodos didácticos y heurísticos de modo integrado y complementario.

- La utilización de grupos flexibles, trabajo en equipo, indagación cooperativa y procesos de credibilidad y observación intensa y perseverante.
- La elaboración periódicos de informes de seguimiento, presentación y discusión de los hallazgos en congresos coherentes con la línea como ECER, ISATT, Qualitative Research Method, Jornadas *ad hoc*, seminarios de seguimiento del proyecto y análisis de resultados.
- Construcción y asentamiento de una plena comunidad de investigadores, prácticos y organizaciones interculturales que valoren los hallazgos, aporten nuevas ideas, generen escenarios de encuentro intercultural, afianzando un espacio de vivencias, enriquecimiento mutuo y construcción de modelos didácticos.

Este proceso ha generado nuevos climas, mejorado las relaciones institucionales y construido los puentes más apropiados a la plena interculturalidad. El encuentro entre las culturas en los centros escolares ha de continuar trabajándose, y hemos de incorporar a los proyectos de las escuelas los auténticos escenarios pluriculturales para desarrollar la competencia intercultural, en estrecha interrelación con la comunicativa, la social y la del conocimiento del mundo físico-geohistórica, capacitando a docentes y discentes en el equilibrio y relevancia que el dominio de esta competencia conlleva.

La pluralidad cultural, la cercanía entre todos los seres humanos y el respeto a la diversidad, necesita un marco de integración y colaboración entre culturas, desde el que crear un auténtico entramado de interacciones y empatía.

El espacio europeo del s. XXI es intercultural y ha de ser facilitador del urgente y necesario diálogo-discurso, entendido como la riqueza fundamental entre todos los países, en una Europa, en sí misma es multiétnica y con una historia reciente de rigidez y conflictos que hemos de superar para consolidar una auténtica concepción y práctica intercultural.

Bibliografía

Amaral, S. (2008). Principios y reflexiones del lenguaje digital interactivo. En S. Amaral, F. García y A. Medina (2008) *Aplicaciones educativas y nuevos lenguajes de las TIC*. Campinas. LANTEC. pp 15-26.

DeJaeghere, J. & Zhang, Y. (2008). Development of intercultural competence among US American teachers: professional development factors that enhance competence. *Intercultural Education*, Vol. 19, No. 3. (June 2008), pp. 255-268.

Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona. Paidós.

Goleman, D. (2006). *Inteligencia social. La nueva ciencia de las relaciones humanas*. Barcelona. Kairos.

González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe Final. Fase Uno. Bilbao. Universidad de Deusto.

Martínez, P. (2004). Interculturalidad e Islam. En A. Medina, A. Rodríguez y A. Ibáñez (Coords.): *Interculturalidad. Formación del Profesorado y Educación*. Madrid. Pearson Educación.

Medina, A. (Ed.) (2009). *Innovación de la educación y de la docencia*. Madrid. Ramón Areces.

Medina, A. (2009). *Formación y desarrollo de las competencias básicas*. Madrid. Universitas.

Medina, A. y cols. (2006). *Evaluación de procesos de colaboración y diseño de competencias docentes*. Madrid. Ministerio de Universidades e Investigación.

Medina, A. y Domínguez, M. C. (2003). Modelo para el desarrollo de la formación práctica de los estudiantes de educación. *Symposium Internacional sobre el practicum*. Poio-Pontevedra. 3-5 de julio.

Medina, A. y Domínguez, M. C. (2006). "Los procesos de observación del practicum: análisis de las competencias". *Revista Española de Pedagogía*. Año – LXIV– nº 233-69-104.

Medina, A. y Domínguez, M. C. (Coord.) (2008). *Formación integral base del desarrollo de las comarcas*. Madrid. Universitas.

Medina, A., Sevillano, M. L. y De la Torre, S. (2009). *La Universidad del s. XXI*. Madrid. Universitas.

Medina, A.; Domínguez, M. C. y Medina, C. (2009). Teachers' training in intercultural and technological competences. Paper. *ISATT. Navigating in Educational Context: Identities and cultures in dialogue*. Rovaniemi. (2-5 julio).

Medina, A.; Domínguez, M. C. y Medina, C. (2009). The complementariness of methods and perspectives as base of Teacher's training. Paper. *ISATT. Navigating in Educational Context: Identities and cultures in dialogue*. Rovaniemi. (2-5 julio).

Medina, A.; Domínguez, M. C. y Sánchez, C. (2008). "Formación de las competencias de los discentes mediante un sistema integrado de Medios". *ECCOS*. Jul. - Dic., nº 2, pp. 327-360.

Senge, P. (2000). *La danza del cambio*. Madrid. Ed. Gestión 2000.

Sugrue, C. y Day, Ch. (2002). *Developing Teachers and Teaching Practice*. London. Routledge-Falmer.

Zabalza, M. A. (2004). *Didáctica Universitaria. Un espacio disciplinar para o estudo e Mellora da nosa docencia*. Santiago de Compostela. Universidad de Santiago. Servicio de Publicaciones.

Capítulo 2

Pensemos:

*¿Son las competencias un puente hacia lo intercultural?
En torno a la Educación Musical Superior*

*Encarnación López de Arenosa Díaz
Real Conservatorio Superior de Música de Madrid*

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

Lo intercultural es uno de los ingredientes de ese mundo cambiante que hoy vivimos y, en mayor medida será el de nuestros estudiantes y hemos de preguntarnos seriamente qué es eso y qué tenemos –y conocemos– propio de nuestra cultura para poder intercambiar. También habremos de dilucidar qué música o músicas deben ser objeto de aprendizaje y por qué. Todo un reto.

La gran y profunda reflexión que exige el tratado de Bolonia para la Enseñanza Superior afecta a todo. La educación comienza con la vida y es bueno tener unos referentes de qué queremos para la sociedad que entre todos hemos de hacer, qué para esos jóvenes con quienes deberemos compartir la ilusión de una formación adecuada.

Palabras clave: competencias, interculturalidad, educación musical superior

*Let's Think:
Is Competence a Bridge Towards the Intercultural?
About Higher Music Education*

“Competences” is the key term in the new documents regarding education. It appears as the desideratum for the expected individual for a hectic, restless, changing society. The various competences make up a spiral in which knowledge and abilities are interwoven —or they pretend to— within a whole which contributes with a flexible, creative and operative equipment that is transferable to various contexts and controlled with liberty but also with autonomous ethics by the youth under training.

Interculturality is one of the ingredients of that changing world in which we live today and which will be to a larger extent that of our students. Thus, we have to ask ourselves seriously what is it and what we have —and know— as characteristic of our culture that can be exchanged. We should also be able to elucidate what kind of music should be an object of learning and why. A real challenge. The great and profound reflection that Bologna Treaty requires for higher education affects everything. Education begins with life itself and it is important to have referents as to what it is that we want for that society which we all have to build and what for that youth with whom we must share the excitement of a proper training.

Key words: competences, interculturality, high music education.

Una aproximación al tema.

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

controlado con libertad pero también con ética de forma autónoma por los jóvenes en formación.

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

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

La gran y profunda reflexión que exige el tratado de Bolonia para la Enseñanza Superior afecta a todo. No se alcanzan en los niveles superiores los objetivos buscados si no hemos tensado pronto hacia ellos la cuerda de nuestro arco. La educación comienza con la vida y es bueno tener unos referentes de qué queremos para la sociedad que entre todos hemos de hacer, qué para esos jóvenes con quienes deberemos compartir la ilusión de una formación adecuada, al margen de que estos pretendan o no una educación superior. Por eso tendremos que aludir a la literatura y los documentos

que todo este movimiento ha generado y en qué manera afecta a nuestros estudios musicales. También nos planteamos cuáles son los currículos que reclaman el tiempo y circunstancias actuales. Momento crucial el que vivimos cara a estos estudios que no debe convertirse en un mero cambio de denominación de las materias, en un hacer lo mismo con nuevos nombres. Nuevo o antiguo, pero todo renovado por el pensamiento crítico, por la revisión de los qué y los cómo y también e importante, buscando elementos integrados, relacionados, complementos de unas materias, soporte de otras...

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

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

¿Qué son las competencias?

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

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

Por otra parte, quedaban en el espacio impreciso de las *materias transversales* los aspectos relativos a actitudes básicas, sociales, comunicativas, de desarrollo de la

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

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

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

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

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

El profesor Pérez Gómez¹ explica que *“se trata, por tanto de un “saber hacer”, esto es, un saber que se aplica, es susceptible de adecuarse a una diversidad de contextos y tiene un carácter integrador, abarcando conocimientos, procedimientos y actitudes. Desde el punto de vista de la institución escolar es una propuesta profundamente innovadora, puesto que se sitúa al margen de la perspectiva tradicional compartimentada en áreas de conocimiento o disciplinas.*

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

También la Unión Europea se plantea el tema en 2004, y define las competencias como *“un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo.”*

Otra vez el Profesor Pérez Gómez (2007):

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A partir de esas premisas establecen tres competencias claramente interrelacionadas:

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

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

La enorme inercia de los currículos al uso anterior hace, sin embargo, que las sucesivas concreciones se vayan acercando más a lo específico aunque como en el caso español se detengan a explicar en los Decretos de mínimos de Primaria y de Secundaria Obligatoria³ en qué forma cada una de las asignaturas ha de contribuir al desarrollo de las competencias. De ahí la formulación nacida en la OCDE y recogida en la Ley Orgánica de Educación –LOE–⁴ a la hora de aplicarse a los diferentes niveles no universitarios. Son estas ocho:

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

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

⁴ Ley Orgánica 2/2006.

8. Autonomía e iniciativa personal.

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

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

Vamos pues a hablar de interculturalidad.

Nuestra propia “interculturalidad”

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

Podemos observar a través incluso de nuestro pensamiento espontáneo que cuando nos referimos a interculturalidad se nos representa el estereotipo de lo foráneo. Otros colores, otras etnias, otras culturas. Si después de esa representación inmediata e irreflexiva nos asomamos a un balcón, encendemos radio o televisión, nos asomamos a internet y a su profusión de caminos podremos advertir que ese estereotipo es falso, o mejor, incompleto. Y es que, dentro de nuestra propia sociedad nativa, no ya etnias ni colores pero indumentarias, adornos, modas, aficiones, gestos, vocabularios, posiciones y actitudes son tan diversas que no es arriesgado suponer que responden a ideologías, pensamientos y posicionamientos ante la sociedad realmente múltiples, seguramente identificados no con los modelos más

próximos de nuestro pasado reciente sino con corrientes mundiales fuertemente homogeneizadoras. Me parece que es esa otra forma de interculturalidad la que hay que resolver antes –con una gran dificultad para la identificación–, o en paralelo con la más aceptada como tal, la compuesta de individuos de diferentes procedencias y culturas. Y hay que resolverla frente al mundo de la educación, de la formación de esos jóvenes receptores de ideas tan diversas y poco estructuradas que, sin embargo, inducen a posiciones activas no siempre deseables y también frente a una sociedad que se ignora a sí misma en muchos e importantes aspectos.

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

No resultaría muy distinto si un proceso de observación similar lo aplicamos a ese concepto de cultura, arte, en nuestro caso muy especialmente “música” todo ello parte de la sociedad, sus gustos y costumbres– porque deberemos preguntarnos de cuál hablamos: ¿La propia de nuestro folklore? ¿Aquella del folklore de otras culturas? ¿La música que llamamos culta y dentro de ésta la variedad de estilos, épocas, desde el Medievo hasta nuestros días? ¿Hablamos de Jazz? ¿Tal vez de Rock, de pop, de hip-hop, de rap, de reggae? ¿Cuál o cuáles consideramos nuestra/s ya sea por raíz, por cultura, por tradición cultural?

En esa pérdida de arraigo que suponen las sociedades industriales ¿hemos de resucitar el conocimiento de tradiciones poéticas, musicales, teatrales, artesanales, originadas en costumbres provocadas a su vez por la particular circunstancia de un lugar? ¿Hemos de recibir, sin contraoferta las culturas y saberes de quienes se integran en

nuestra sociedad, con frecuencia más aferrados que nosotros a sus propios ancestros culturales? En el caso concreto de la música ¿importa conocer nuestro propio folklore o es solamente lo más exótico y menos familiar lo que ha de entrar en las aulas? En uno y otro caso ¿ponemos la mirada sobre el hecho musical en sí o también lo hacemos sobre los eventos que la generaron? ¿Se trata de aprender o escuchar unos sonidos o adentrarnos en una cultura? ¿Qué sería pertinente cuando hablamos de competencias y queremos enlazarlo con lo intercultural?

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

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

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

Ocupan también mi preocupada atención los grupos de jóvenes, apenas adolescentes en ocasiones, que muestran bien en su indumentaria, en sus complementos o en sus propias personas, signos de pertenencia a grupos de

ideologías radicales totalmente ajenas a nuestras culturas y homologables a grupos de otros países de los que desconocen todo sobre su cultura. Me pregunto cuáles son las fuentes de las que beben, las correas de transmisión que las introducen en las sociedades que hemos denominado desarrolladas. .

Dónde ha estado el punto de inflexión en la educación de nuestros jóvenes. ¿Qué pensamiento ha conducido a padres y profesores? ¿Cuál ha sido la evolución de este pensamiento? ¿En qué se fundamenta? ¿Nuestros jóvenes, o por mejor decir, algún importante porcentaje de ellos están educados por sus tutores naturales o son fruto de los medios? ¿Se sienten acompañados en su avance en la vida muchos de nuestros niños? ¿La vocación de padres y maestros da a nuestros jóvenes las respuestas afectivas, de apoyo, de modelo, que buscan? ¿Actúan por rechazo? ¿De qué, por qué, contra qué? ¿Estamos aceptando que las cosas hoy “son así” en ambigua descripción sin hacer la reflexión autocrítica pertinente? ¿Influye en ciertos comportamientos indisciplinados la falta de capacidad de esfuerzo y de sacrificio de quienes les han de conducir? ¿Había en la sociedad adulta, la que supuestamente educa, convicciones o eran meras costumbres no cuestionadas? ¿Había capacidad de discernir lo que hay que mantener y lo que debe acordarse a los nuevos tiempos? ¿La sociedad como conjunto aporta los modelos adecuados y las vías para alcanzarlos? ¿Cuáles son los objetivos de muchos de nuestros relevos? ¿Son el hedonismo, el materialismo, objetivos a lograr por encima de todo? ¿Cuáles son los ideales que aparecen como unpreciado valor para porcentajes no pequeños de estos jóvenes y... no tan jóvenes?

Aclarar que no pretendo describir a la sociedad joven sino a una parte muy visible y llamativa parece una obviedad pero lo aclaro, pese a todo.

En verdad carezco de las más elementales armas para calibrar aclarar y entender en solitario este *puzzle*, para librar esta batalla. Si, indudablemente es algo que tiempo ha estudian los sociólogos, sería deseable que fuera una gran

preocupación y un objeto de estudio y debate prioritario en nuestras sociedades, un examen exhaustivo de conciencia. Creo que el problema educativo en general, y también en nuestro caso y por sus peculiaridades la educación musical en particular, tiene una singular dependencia de la sociología y pienso que es ese el campo desde el que deben atisbarse formas de entendernos a nosotros mismos, único camino para encontrar vías desde las que actuar en el terreno educativo no limitado al ámbito docente.

Incluso el tan reiterado tema ambiental, la conciencia y conciencia ecológicas requieren disciplina, capacidad de renuncia como lo requeriría en altísimo grado la necesidad de paliar carencias básicas en tantos países. Suenan y resuenan hermosas frases que aluden a solidaridad, mantenimiento del planeta, hermanamiento entre ciudades, países...y las respuestas personales carecen de la necesaria generosidad.

La interculturalidad social

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

- Contrariamente a lo sucedido en otras épocas ahora no hay conquista, vencedores ni vencidos, sino invasión pacífica.
- Esa invasión pacífica se produce sobre las sociedades de consumo; sociedades prósperas que han perdido identidades culturales que la inmigración mantiene –o puede mantener– en mayor grado.
- No se intercambian dos culturas sino muchas y muy varias con diferentes grados de coincidencia con la cultura de la sociedad receptora.
- Se añade un ingrediente inquietante y son las subculturas urbanas de difícil adscripción cultural y con frecuencia, violentas.
- Es notable la homogeneización del pensamiento y la conducta de muchos jóvenes por la vía de la influencia

de los medios con su enorme capacidad de penetración.

- Con frecuencia el mundo de la música para los jóvenes se enmarca en –tal vez no ideologías– pero sí corrientes de pensamiento y de conducta que a veces implica una forma de ritualización y que pertenece de lleno a la Sociología.

Curiosamente el hecho de invasión pacífica hace que no exista una preparación de defensa de lo propio ni siquiera de necesidad de saber qué es eso de lo propio. Las sociedades satisfechas por el consumo fácil de bienes adquiribles parece hacerse indolente, ha perdido identidades culturales que los pueblos de la inmigración mantienen – o pueden mantener en mayor grado entre otras cosas por la necesidad natural de no perder el vínculo, las raíces, cuando se produce el alejamiento material, –con frecuencia obligado por la necesidad– de su lugar de origen.

Los países de acogida tienen como problema no asimilar otra cultura sino muchas simultáneamente, a veces con claras diferencias de valores y usos sociales. Son los medios de información los que, al lado de los centros comerciales y los puntos de ocio de alguna manera aportan tintes homogeneizadores eso sí, superficiales: consumos, vestimentas, diversiones, falsas necesidades, ambiciones...

Podemos preguntarnos si el resultado de esos cruces múltiples de culturas dan como antaño una mixtura esencialmente positiva de la cultura de dos pueblos – conquistador y conquistado– o si estamos caminando hacia un remedo de cultura homogénea y plana, con pérdida de perfiles y valores de cada una de las culturas implicadas, con unos conductores solapados que son los medios de comunicación y la idolatría del consumo por bandera. En ocasiones la búsqueda de ideales, modelos, encarna en semi-idolatrías de vencedores deportivos, cinematográficos, musicales, etc., y en la selección de ídolos va o puede ir implícita una pseudo ideología o una actitud social.

Si tuviéramos análisis certeros de nuestra propia sociedad resultaría relativamente más fácil entender a quienes

compartan espacios con nosotros. Soy consciente de que la formulación de esa idea es una simplificación ya que los que vienen también están sujetos a culturas “entreveradas” donde la tradición convive o es empujada por corrientes posiblemente externas y ajenas a la cultura original.

Si el mundo es tan distinto, si la interculturalidad, la multiculturalidad ya no son fenómenos que podemos analizar desde la tranquilidad de nuestras posiciones sino una corriente que arrolla y que, en no muchos años habrá cambiado totalmente la faz de las naciones; si internet es ese enorme sistema de vasos comunicantes que nos permite a casi todos acceder a casi todo, me pregunto otra vez ¿podemos hablar de culturas que se suman, se acoplan, se reconocen, o estaremos hablando de una macro cultura unificadora marcada por los medios? ¿Dónde y cómo se conservarán las culturas de base de los grupos humanos? ¿Qué debe protegerse por encima de todo? ¿Qué es digno de nuestro reconocimiento y nuestro esfuerzo? Si somos capaces de plantearlo, definirlo, acordarlo, seremos capaces de buscarlo, de lograrlo poniendo el esfuerzo necesario, caminando en positivo.

Antes de que esa situación cristalice, nos encontramos con esta sociedad acelerada, frecuentemente superficial, que admite las ideas ya empaquetadas, dispuestas para el uso aunque puedan ser y de hecho sean a menudo conceptos empobrecidos o mutilados frente a una realidad siempre conformada por facetas de diversas irisaciones. Por aludir a algo concreto hablamos con horror de *etnocentrismo* sin pensar que, el hecho de admitir con actitud abierta el hecho intercultural no deberá llevarnos a ignorar sino todo lo contrario, nuestra cultura, nuestra historia, nuestra tradición distante o próxima que merece ser tenida como elemento desde el que poder conocer, comparar y valorar otras creencias, otras costumbres, otros significados sin obviar, en su caso un análisis crítico ilustrativo en sí mismo, para desde tales parámetros poder proyectar un porvenir consecuente. Si no existe asidero, nuestra capacidad de apreciación se queda

sin el referente indispensable desde el que valorar lo propio, “lo otro” y a “los otros”.

Porque nuestra forma de vida, nuestra historia, la ubicación geográfica de nuestros pueblos, los avatares de toda índole han dado por resultado una cultura, una civilización, podremos concebir mejor que parámetros diferentes hayan originado otras diversas con interesantes aspectos para la observación que amplía nuestro panorama mental y enriquece el intercambio.

Arnold Hauser en el Prólogo de su “Introducción a la Historia del Arte”⁵ nos dice

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

Una alusión explícita a lo contextual. Lo espacio-temporal, lo que nos ha conformado en tantos aspectos, aquello que por ser como es, es irrenunciable.

Su referencia está especialmente dirigida al mundo del arte y su evolución pero, evidentemente es un punto de vista para la reflexión en el sentido de que el mundo de la interculturalidad y, yo diría que sobre todo de la multiplicidad de hechos reflejados en los comportamientos de los más jóvenes, esos sujetos de aprendizaje sobre los que trabajamos, son hechos que suponen un mosaico caleidoscópico en el que una vez más el ingrediente social no puede en modo alguno quedarse al margen. Seguramente es el ingrediente esencial, mezclado y teñido por sus culturas, sus educaciones de origen. Por eso a las palabras de Hauser habría que añadir que siendo éstas tan ciertas lo es también que la situación resultante la

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

conformamos entre todos y que sus caracteres variarán dependiendo de nuestra formulación de objetivos.

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

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

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

...Benucci, A. ⁸(2003) afirma:

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

Y abunda

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

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

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

La competencia cultural es comprensiva de los elementos materiales [...] o espirituales transmitidos a través de la sociedad [...] y del modo de ver la vida que confiere a un pueblo en particular su puesto característico en el mundo...

...Se trata de formular nuevos objetivos para que el alumno adquiera la capacidad de una comprensión mutua en situaciones interculturales facilitándole su encuentro con otras culturas. Para ello se deberán tener en cuenta en la enseñanza/aprendizaje: la necesidad de dar mayor relevancia al aspecto sociocultural; de introducir ambas culturas en el aula para que esta sea verdaderamente intercultural (no sólo la cultura de la lengua estudiada) y por último, dar valor a los aspectos emocionales en el contacto con la lengua y la cultura y no sólo a los cognitivos, como era hasta ahora. (pág. 327).

Y la conclusión final de este interesante artículo:

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

***Hablando de interculturalidad:
¿Nos detenemos en el sincretismo?***

Me parece una reflexión sobre lo pasado que facilita la comprensión de lo porvenir. El sincretismo es consecuencia de la coexistencia de elementos culturales y/o sociales diversos. En el caso de nuestra materia de enseñanza, las impregnaciones, las simbiosis que el mundo de la música que llamamos culta recibe de su entorno a lo largo de la historia son tan poderosas que no se la entendería sin su concurso. La mezcla de culturas ha sido una de las feraces fuentes musicales, literarias, pictóricas y de cualquiera de las manifestaciones artísticas o artesanales, también, o antes que nada, filosóficas y sociales. Pero tampoco podemos entender el mundo de lo musical o de las artes en general si lo consideramos desde un punto de vista “artístico” y no contextualizamos orígenes, funciones y las evoluciones que desembocan en la obra “única” *para ser admirada, no utilizada*, que devienen en el creador convertido en un semidiós, etc. Levy-Strauss habla del hombre que nace con el Renacimiento que se erige en dueño y señor de lo creado creyendo con ello tener la capacidad de pisar o destruir todo aquello que cree oportuno. Hasta entonces hay un predominio de la utilidad frente al concepto propiamente estético, utilidad cotidiana o de carácter ritual pero no “objeto de deleite estético” como ya nosotros lo hemos conocido y, desde luego, disfrutado.

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

- El rico y fructífero intercambio que se produce por siglos entre lo popular y lo litúrgico con mutuas y perceptibles influencias.
- El canto gregoriano, ya deudor de otras culturas orientales, y que, siendo monódico, generará en su devenir la gran aportación occidental de lo simultáneo, es decir, la polifonía y sus enormes consecuencias.

- La varia procedencia geográfica de los polifonistas en especial en torno a Roma –o a Italia en general– compartiendo funciones y saberes.
- Las cortes europeas y sus capillas u orquestas cortesanas integradas por elementos de diversa procedencia cuando lo barroco está en su apogeo, cuando la fusión música-teatro aporta distintas manifestaciones. Haendel, Lully, Scarlatti, Boccherini, son sólo algunos nombres que encarnan la sutil conquista cultural de los países en los que se integran. El estilo italiano, el estilo francés, sus ricas simbiosis en las suites, las obras vocales, las danzas son unas de sus manifestaciones.
- Las “reducciones” en Hispanoamérica ss. XVII-XVIII. Óperas y obras varias compuestas en el mejor estilo barroco de la época por compositores nativos incluso con instrumentos contruidos por ellos guiados por el luthier de su comunidad. Óperas que allí se estrenaban en celebración de algún evento de la corte dominante. El entrañable intercambio de canciones populares con sus adaptaciones y giros, sin hablar de las estructuras sociales y arquitectónicas establecidas sumando las previas y las incorporadas a través de misioneros que transmitiendo los saberes de su formación previa, de su cultura original, identifican y respetan asimismo las culturas indígenas, y aprenden las lenguas nativas como transmiten las propias. Fenómenos de extraordinario interés que no pueden verse con anacronismos inadecuados, al margen de los problemas que la acción humana genera.
- El inmenso acervo de música “culta” en la que aparecen influencias exóticas o populares: lo gitano, lo flamenco, la música de Java que despierta en Claude Debussy tantas fértiles ideas...
Brahms, Liszt, Bartok, Falla, Albéniz, Debussy, Fauré, Ravel, Chabrier, por sólo aludir a un pequeñísimo si bien ilustre paquete de nombres saben muy bien lo

que es el sincretismo con diferentes corrientes populares o, cómo, tantos compositores, –hablemos de Bernstein, Gerswhin, otra vez Ravel– que encontraron en el Jazz una potente fuerza creativa.

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

De alguna manera todos y cada uno son deudores de muy diferentes corrientes, no siempre conscientes en su creación. Por no hablar de la música escénica tan poblada de mitos, ritos, tradiciones populares, impregnaciones exóticas o de la evidencia de los nacionalismos con su uso intenso del folklore propio.

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

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

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

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

¿Preguntas? Nos hacemos algunas imprescindibles para actuar:

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

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

En ese sentido es difícil la integración de la música en los espacios educativos. Nos tenemos que preguntar qué música llevamos a las aulas, cuándo y cómo. Se corre el peligro de la interculturalidad múltiple –si puede expresarse así– en píldoras edulcoradas basadas en la mera utilización de ciertos materiales desvinculados de los hábitos que los originaron si se trata de músicas de origen popular o de la función que

desempeñan si hablamos de las músicas de mayor frecuencia en el ámbito joven. Añadamos la Música como hecho artístico a lo largo de la historia, lo que llamamos música culta.

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

Estimemos la diferencia entre una obra pictórica que “está ahí” y puede contemplarse en cualquier momento y la obra musical que no es si no suena y sólo así puede conocerse. ¿Conviene este acercamiento o, como algunos dicen provoca rechazo? ¿Provocan rechazo Las Meninas? ¿El Partenón? ¿Serían sin embargo el cuadro a elegir para la casa de nuestros chicos, o la construcción deseada para el barrio?

En mi duda reitero las preguntas. Cuando hablamos de la enseñanza de la música en los niveles primario y secundario ¿tenemos que posicionarnos en la enseñanza de la música popular nuestra y ajena, la música que escuchan en iPods, televisión, cuarenta principales, conciertos de artistas del rock, pop, etc., nacionales o no? ¿Dejamos un espacio para la música llamada culta, su evolución, su sincronismo con otras artes?

Si queremos redondear este arduo por no decir caótico panorama, hemos de contar con otro ingrediente básico y es el carácter esencialmente práctico e instrumental de estas materias por lo que hemos de partir no sólo de sensaciones, percepciones, intuiciones, identificaciones etc., sino lograr además, de acuerdo con las exigencias curriculares, una utilización propia del lenguaje por parte del estudiante.

Utilización del lenguaje ¿de cuál? ¿En qué punto y para qué música encontraremos el denominador común?

Parece claro que se impone una reflexión de qué, cómo, cuándo, por qué, para qué, para quién...que se impone establecer unos límites y unas diferencias también horarias y espaciales si de verdad queremos alcanzar algún resultado significativo para las diferentes competencias que se pretenden desarrollar desde estas materias.

Ese es un debate pendiente y requiere una normativa consecuente con sus conclusiones, fruto de una realidad sin duda no recogida en la vigente. Hablar de música representa algo demasiado genérico y las interpretaciones en torno a ella pueden ser enormemente varias y también divergentes. Darle mayores espacios supondría ajustar otras materias. Hay que plantearse seriamente qué aportes en el mundo de las competencias puede aportar la música y obrar en consecuencia. De momento, ya sé, pensamiento utópico.

Y es que la música es hoy una de las actividades que más dedicación consume en el tiempo de nuestros jóvenes. Así lo expresa también el R.D. de mínimos de la Educación Secundaria⁹ sin aclarar de qué música es de la que hablamos. ¿Estamos hablando de arte cuando hablamos de pop, rock, hip-hop, rap o similares? ¿Nos cabe todo dentro de ese concepto de “Enseñanzas artísticas”? Que conste que no pretendo el menor menosprecio a lo que está ahí y está por algo, pero yo creo que son aspectos de conducta grupal que entra más de lleno, o que se deslizan al tema sociológico al margen de que se sirvan de un vehículo sonoro. Sin embargo está ahí con el etiquetado de Música.

¿Qué dice al respecto la legislación vigente? Elijo algunos fragmentos del Decreto de mínimos de Secundaria Obligatoria.

... En síntesis, el conjunto de destrezas que configuran esta competencia se refiere tanto a la habilidad para apreciar y disfrutar con el arte y otras

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

manifestaciones culturales, como a aquellas relacionadas con el empleo de algunos recursos de la expresión artística para realizar creaciones propias; implica un conocimiento básico de las distintas manifestaciones culturales y artísticas, la aplicación de habilidades de pensamiento divergente y de trabajo colaborativo, una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad de expresiones artísticas y culturales, el deseo y voluntad de cultivar la propia capacidad estética y creadora, y un interés por participar en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico, tanto de la propia comunidad, como de otras comunidades.

...En la actualidad, vivimos en un contacto permanente con la música, sin duda, el arte más poderosamente masivo de nuestro tiempo. El desarrollo tecnológico ha ido modificando considerablemente los referentes musicales de la sociedad por la posibilidad de una escucha simultánea de toda la producción musical mundial a través de los discos, la radio, la televisión, los juegos electrónicos, el cine, la publicidad, Internet, etc....

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

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

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

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

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

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

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

Si podríamos solidarizarnos decididamente con todo lo expresado en el Decreto comentado, debemos descender al espacio terrenal que ocupamos para descubrir que se trata de

algo utópico sin la menor viabilidad. Claramente hay que elegir objetivos más modestos pero viables y significativos, compartir experiencias, recoger sugerencias y arrostrar la propia aplicación en el dónde, cómo y cuándo que a cada cual corresponda. Lo que aparece tan hermoso en la docilidad del papel puede ser un *totum revolutum* en el aula no válido para ningún conocimiento, apreciación o sensibilización estimables. He aquí un muy interesante objeto de reflexión.

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

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

La mirada optimista referida ahora al nivel superior de los estudios musicales la proporcionan los documentos que Europa ha elaborado y sigue elaborando en torno a la Declaración de Bolonia, y desde varios años antes de ésta. Veamos:

El proyecto *Tuning Methodology* afronta el estudio *Tuning Educational Structures in Europe* y producen una serie de descriptores –*Dublin Descriptors*– acerca de los objetivos y competencias a lograr en la Educación Superior Europea.

Digamos que se trata de un proyecto conducido por la universidad cuyo fin es ofrecer un acercamiento global que implemente el proceso de declaración de Bolonia en el nivel de las instituciones de educación superior y en cuanto a las áreas de conocimiento. *Tuning* consiste en una metodología para (re)diseñar, desarrollar, implementar y evaluar los programas de estudio para cada uno de los ciclos de Bolonia

En el centro del marco de las competencias consideradas clave sitúa la habilidad de los individuos para pensar por sí mismos como una expresión de madurez moral e intelectual y de su capacidad de tomar la responsabilidad de su aprendizaje y de sus acciones.

Supone además una plataforma para desarrollar puntos de referencia de los niveles de área de las materias, algo relevante para posibilitar programas de estudio comparables, compatibles y transparentes. Estos puntos de referencia están expresados en términos de “**Objetivos de aprendizaje**” y “**Competencias**”.

Aclara que: **Los objetivos de aprendizaje son declaraciones de lo que se espera conozca un aprendiz, comprenda y sea capaz de demostrar al final de sus estudios.** De acuerdo con *Tuning* tales objetivos están expresados en términos del nivel de competencias que deben ser logradas por el estudiante.

Describe las Competencias diciendo **que representan una dinámica combinación de habilidades cognitivas y meta-cognitivas, conocimiento y comprensión; habilidades interpersonales, intelectuales y prácticas y valores éticos.**

El fomento de estas competencias es el objeto de todos los programas de educación. Las competencias son desarrolladas en todos los cursos y compartidas en diferentes escenarios. Algunas de las competencias están relacionadas con la materia del área específica en un campo de estudio, otras son genéricas comunes a cualquier curso y nivel. Es usual el caso de la competencia que se desarrolla en una forma cíclica e integrada a lo largo de todo un programa.

Habla asimismo el proyecto del cambio que implica pasar desde un trabajo centrado en el “staff” al que se centra en el alumno y está orientado a la mejor preparación posible de éste.

El uso de “Objetivos de aprendizaje” y “Competencias” puede – tal vez habría que decir debe– suponer también modificaciones en las formas de enseñar, aprender y evaluar. Del documento citado que se refiere a la educación superior en general se derivan otros interesantes estudios referidos a los musicales: *Erasmus Network for Music. Polifonia Summary of Tuning Findings. Higher Music Education. July 2009*¹⁰.

¹⁰ Obtenido por Internet en Septiembre 2009.

Anotar que desde 2001 un grupo de trabajo estudia “Los efectos de la declaración de Bolonia en la preparación de los músicos profesionales en Europa”. Este proyecto fue llevado a cabo por la Asociación Europea de Conservatorios y Escuelas de Música (AEC). La redacción del documento *The AEC Polifonia Learning Outcomes for the 1st, 2nd and 3rd Cycle Studies in Music*¹¹ se ordena en torno a tres conceptos: Objetivos prácticos (basados en habilidades), Teóricos (basados en conocimiento) y Genéricos.

En tales documentos se ha demostrado la viabilidad de aplicar a los estudios superiores de música los cinco descriptores de Dublín capaces de diferenciar los tres ciclos superiores de las enseñanzas en general. Los *Polifonia/Dublin Descriptors* (PDDs) son clasificados con las letras A hasta E en esta forma:

- A. *Conocimiento y comprensión.*
- B. *Aplicación del conocimiento y la comprensión.*
- C. *Capacidad de emitir juicios.*
- D. *Habilidades en comunicación.*
- E. *Habilidades de aprendizaje.*

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

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

El proceso que conduce a la madurez artística requerida por los estudiantes de niveles superiores de Música significa que la duración de los grados, especialmente el 1º ciclo, resulte, a menudo más largo que en otras disciplinas.

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

Similarmente la carga de trabajo que han de soportar estos estudiantes es inusualmente alta dado el monto de trabajo independiente que es requerido y esperado dado el nivel que se pretende lograr.

En el apartado 2, “Introduction to the Subject Area”:

El alto nivel que se reclama de los alumnos al llegar a los estudios superiores requiere haber logrado un importante nivel de habilidades en sus estudios previos.

Dado que esto no se obtiene normalmente en los centros y niveles escolares, son los conservatorios los que han de gestionar la función de evaluar mediante audiciones y pruebas con jurado, el nivel de competencia requerido.

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

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

El campo de lo musical cuando está tomado como un todo implica muchos otros aprendizajes que reflejan la naturaleza interdisciplinar del tema que en su nivel más alto combina elementos formales, informales y también experiencias obtenidas fuera del ámbito académico.

El tiempo de maduración de un músico es muy largo ya que no es solamente problema de retos técnicos e intelectuales sino de un proceso interno de madurez que requiere etapas dilatadas.

¹² Erasmus Thematic Network for Music. POLIFONIA - “A set of competences for Pre-college Music Education”, Octubre, 2007. En <http://polifonia-tn.org>

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

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

En el punto 3 explica:

En Europa se considera generalmente que la Música es una disciplina adecuada para los dos primeros ciclos. Un creciente número de Conservatorios, sin embargo, tienen en marcha estudios de 3er Ciclo.

Los estudios de Educación Musical Superior que se ofrecen se extienden a los tres ciclos. La nueva redacción de los descriptores de los estudios musicales del tercer ciclo recogidos en el PPDs, tratan de poner de relieve que los atributos esenciales y distinciones entre niveles formuladas por el Dublin Descriptors son igualmente aplicables al sector musical. Los grupos de trabajo piensan en la necesidad de estimular a los colegas que trabajan en la Educación Musical Superior ya que, en la medida en que puedan relacionar su experiencia con los descriptores de Dublín se dará una visión más específica y concreta de lo que realmente ocurre en dicho sector musical de Educación Superior.

Lo que podemos ver en todos esos documentos que, en mi opinión merece la pena estudiar con atención, es un

desiderátum, una visión sublimada de la función y la misión de la docencia en el mundo actual a efectos de formar un individuo tal vez diferente de lo que somos nosotros porque el mundo que vivirán ellos no es el que nosotros hemos vivido y conocido. Un mundo que necesita individuos capaces de gran flexibilidad y tolerancia y una alta capacidad de adaptación para afrontar los retos.

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

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

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

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

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

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

Hemos visto, por cierto con satisfacción, el acercamiento de los estudios europeos a las características del sector de Enseñanza Superior de la Música, su fructífero parangón con cualesquiera otras vías de participación en ese Espacio Europeo de Estudios Superiores, la adjudicación de su propio y justo espacio en este escenario; vemos pues que el mundo de la vía legislativa se va haciendo más transitable y ajustado a estos estudios tantas veces marginados en las grandes corrientes normativas sobre educación. Incluso la legislación española se despereza, por cierto con lentitud y, todavía con reticencias y faltas de visión amplia de lo universitario, va incorporando al Espacio Europeo de Educación Superior los estudios superiores de música¹⁴.

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

Si aparece más despejado ese tramo del camino, el legislativo, queda por dilucidar la misión que los Conservatorios Superiores de Música, o centros de nivel y competencias similares han de aportar a este mundo trufado, como hemos visto de diversas formas de interculturalidad y multiculturalidad. Otro "inter", en este caso disciplinar, tiene que originar focos de pensamiento que sopesen y orienten tal diversidad de elementos. Porque sería lamentable que este momento trascendente quede en un cambio de denominaciones y un poner arriba lo que abajo estaba y viceversa.

Lo medular, lo que constantemente traslucen todos los estudios a que nos hemos referido y cuantos han quedado al margen de nuestro comentario es la reflexión. Es momento de analizar lo hecho con espíritu crítico que no quiere decir

¹⁴ R. D.1614/27 de Octubre de 2009.

destrutivo pero tampoco complaciente. Hay que ver lo que este mundo de hoy, tan diferente del que vio nacer a nuestros centros más significativos –El Real Conservatorio de Madrid nace en 1830– nos reclama.

Y aquí vuelven las preguntas.

La estructura de los Centros de Enseñanza Musical Superior

¿Cuáles son las características de la sociedad para la cual formamos a nuestros alumnos? ¿Cuáles sus necesidades en este campo? ¿Cómo ajustarnos a ellas?

Y en el terreno puramente curricular ¿Cómo evitar la falta de equilibrio entre práctica y concepto especialmente en las especialidades interpretativas? ¿Cómo llevar a nuestras aulas el contacto con otras disciplinas, el conocimiento y atención a los problemas de la humanidad? ¿Deben de ser los centros que imparten estudios musicales instituciones tan cerradas?

La integración del pop, rock, y demás corrientes de música urbana en los estudios superiores de música ¿tiene algún sentido? ¿Beneficia a esas mismas corrientes cuyo proceso de práctica y aprendizaje ha sido muy libre y desinhibido? ¿Aporta riqueza al curriculum de estos centros? ¿Es una forma de puesta al día? ¿Debe ser una posible actividad voluntaria derivada de la aplicación de los conocimientos musicales generales adquiridos, dando opciones a la formación y exhibición de grupos en este campo?

Sean cuales sean las respuestas ¿puede el alumno de estos centros desconocer cuanto sucede en el mundo de lo musical al margen de la música que, desde siempre ha constituido la esencia de estos centros?

Hablábamos arriba de la profunda reflexión que exige el tratado de Bolonia para la Enseñanza Superior y que en su reflejo invertido afecta a todo. La Universidad de Brandon en Canadá hizo en 2006 con motivo del primer centenario de su existencia una revisión profunda de sus fines habida cuenta de las necesidades futuras. Una serie de profesores explican

su punto de vista en *Ecclectica*¹⁵, publicación de la Universidad, estimulados por las retadoras preguntas de Wayne Bowman, coordinador de ese número de la revista. Dice Bowman:

¿En qué formas pueden los próximos cien años parecerse a o diferir con los pasados? Más aún ¿cuáles son las responsabilidades, las oportunidades y las amenazas que los estudios universitarios de música encontrarán en las décadas por venir? Y, más provocativo: los estudios de música en la Universidad tal como ahora se entienden ¿tienen futuro?

En muchos aspectos prominentes los estudios de música permanecen tal como han sido siempre. ¿Es lo apropiado? ¿Es lo sabio? ¿En qué medida responde a las necesidades e intereses futuros de la sociedad, a las necesidades y valores del sistema universitario del que es parte?

Canadá se enorgullece de su pluralidad cultural, la llamada identidad multicultural. ¿En qué forma los estudios universitarios de música se articulan de acuerdo a esta identidad? ¿Lo hacen? ¿Deberían hacerlo?

Vivimos una época de cambios culturales rápidos y dramáticos. ¿Por qué vías y hasta dónde los estudios musicales universitarios contribuyen a, reflejan o informan este cambio? ¿Qué fuerzas, previsibles o no pueden colisionar con los valores convencionales y las prácticas que tipifican las escuelas y los estudios de música en 2006? ¿Qué podemos hacer para prevenir tales colisiones?

Y siguen más preguntas:

¿Qué es música? Cuando hablamos de estudios musicales, ¿qué queremos decir? ¿Cuál es el valor de

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

la música? ¿Por qué es importante? ¿Qué música hemos de enseñar? ¿Estudios musicales para quién? De todas las cosas acerca de la música que pueden ser enseñadas, ¿qué, dada la limitación de tiempo y recursos, es lo que debe ser ineludiblemente materia de estudio?

Alude luego al procedimiento:

¿Cuál es la mejor forma de enseñar la música para asegurar que sus valores, habilidades y comprensiones se hacen efectivos, transmitidos y aprendidos?

... El compromiso de educar está apoyado en obligaciones éticas: obligaciones que ignoramos con considerable peligro para nuestros programas; nuestras instituciones; para nuestros futuros profesionales; y finalmente, para los valores sociales a los que se pretende servir. Debemos hacernos preguntas difíciles y hemos de intentar el cambio. La alternativa es replicar y refinar lo que estamos haciendo ya con el considerable riesgo de ser no los agentes del cambio sino sus víctimas.

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

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

En gran medida la estructura y la mentalidad de las escuelas superiores de música están orientadas a la “producción” de genios, de grandes triunfadores de la interpretación o la creación, especialmente. La realidad es otra y con frecuencia puestos de trabajo tan interesantes como un atril orquestal o una plaza de profesor son recursos y no objetivos ni

vocaciones. ¡Como si se pudieran mantener centros para fabricar “fuera de serie”! Si, estudiado el panorama social, descubriéramos los muchos posibles caminos a seguir, funciones a desempeñar, y pusiéramos en ellos la correspondiente luz favorable, sería un logro y no un fracaso su ejercicio. Una mera observación de la realidad bastaría para hacer esta pequeña pero importante transformación.

Sigue Bowman:

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

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

Y concluye:

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

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

[...] la realidad y eficacia de los límites de la comunidad –y, por tanto, de la comunidad misma– es

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

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

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

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

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

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

Y su pensamiento final desde el escepticismo:

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

Canadian Music Schools: *Toward a Somewhat Radical Mission* es el título con el que el conocido filósofo de la pedagogía pragmática, David J. Elliott¹⁸, de la New York University, participa en estas interesantes revisiones en colaboración con Kari K. Veblen, University of Western Ontario.

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

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

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

... Nuestra sugerencia es que nosotros como profesión volvamos a pensar gradualmente y a reorganizar nuestras instituciones para preparar a nuestros alumnos para misiones sociales y políticas más

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

amplias. Dicho de otra manera, es del mayor interés para ellos y para nosotros como ciudadanos, que capacitemos a nuestros estudiantes a concebirse ellos mismos como artistas y artistas educadores en un radical o, al menos, en un sentido alternativo: como intelectuales públicos de un mundo de ciudadanos. Necesitamos implicarnos para transmitir el afán de búsqueda de fines vitales, desarrollando el acercamiento a lo creativo musical, concibiendo las complejidades socio-políticas y expresando soluciones musicales para el espacio público.

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

Hay excelentes jóvenes músicos que nunca tendrán sitio en los programas de música porque su elección de instrumento, su género o su práctica (sea en jazz, rock, tabla de Sudáfrica o violines del Valle de Ottawa) no es reconocida. Sin embargo, estos estudiantes son perfectamente capaces de crecer musicalmente y aportar. En orden a la creación de espacios más creativos y flexibles, las escuelas de música necesitan reconocer una variedad de “músicas” expresadas a través de diferentes medios. Además, el mayor énfasis necesita ser empleado en cultivar las habilidades de

los estudiantes para reconocer los problemas culturales y crear sonoras soluciones interpretativas. Más breve, continuemos dando enseñanza musical a nuestros alumnos para que sean capaces de hacer lo que han hecho antes; sin embargo y mucho más importante, hagámosles capaces de hacer lo que nunca antes se ha hecho. ...

En conclusión. Tal como Howard Gardner sugiere, los profesionales comprometidos desean trabajar en un campo bien asentado, lo que quiere decir en uno en el que las aspiraciones profesionales, de los actores y las instituciones sean adecuadas a las necesidades del público al que sirven¹⁹. Si las aspiraciones profesionales, las instituciones y las contribuciones públicas están armonizadas, sus miembros conducirán sus vidas en forma satisfactoria y premiada por la sociedad; si no, tanto los partícipes como la profesión resultará fragmentada y negativamente desubicada.

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

Citando de nuevo a Bowman²⁰ a este respecto:

La educación musical profesional subestima la significación potencial de las propuestas filosóficas o teóricas en su proyecto de instrucción, educación e investigación. [...] Los beneficios potenciales del

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

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

pragmatismo filosófico son explorados (en el artículo) con atención hacia la primacía de la acción y el hábito de cambiar hábitos.

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

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

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

Resulta muy cuestionable si en el flujo de la vida es realmente digno de considerarse el problema intelectual de descubrir ideas fijas e inmutables o absolutas. Es, quizás tarea más digna intelectualmente hablando, aprender a pensar dinámicamente y en forma de asociación más que extáticamente... (Karl Mannheim).

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

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

Pretende, por el contrario:

...generar potencial para desarrollar hábitos para la mente y disposición para actuar; aspectos como actitudes, valores, carácter, capacidad para el discernimiento ético. Entre sus beneficios más importantes, tanto para la práctica como para la investigación, están los hábitos tales como la curiosidad intelectual, escepticismo activo contra el

lugar común o la asunción convencional; impaciencia con las creencias no examinadas; actitudes creativas e imaginativas que se sobrepongan a los hábitos generados por el lugar común, ricas en su capacidad para vitalizar y transformar (lo que quiere decir mejorar) ambos aspectos, las prácticas de instrucción y de investigación en la educación musical. Sin tales hábitos y disposiciones, el proceso de investigación se atrofia en mero y simple método: en dudoso estudio de los medios para fines no dilucidados; la descripción de lo que es divorciada de las consideraciones de qué podría o debería ser.

Por la vía de ignorar la filosofía y la teoría en la medida en que lo hacemos, me parece que corremos el riesgo de aproximar nuestra investigación a la clase de hábitos que demasiado frecuentemente se ocupan de la enseñanza de la música en forma que, en lugar de praxis nos enmarcan en una práctica atórica (p. 156-7).

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

Por eso asusta que en este momento de cambio, tenso como siempre sucede en estas situaciones, no se acabe por hacer una revisión profunda, con el esfuerzo que haga falta por parte de las estructuras académicas y por parte de los

docentes que debemos ahondar cada día en qué asimilan, cómo y en qué forma nuestros alumnos; que necesitan hoy y qué en un mañana no definido, y modificar en cada caso lo necesario para que el proceso sea rico, operativo, atrayente y formativo de verdad.

Así lo describe Bowman justificando su filosofía pragmática:

“...el pragmatismo mantiene que afrontamos un futuro desconocido e imprevisible. Así, el conocimiento, razón e inteligencia no son llamados a la adquisición de elementos permanentes e invariables como verdades. En primer lugar porque el cambio requiere que constantemente revisemos y reconstruyamos lo que “conocemos” a la luz de las nuevas experiencias, asumiendo que el conocimiento en sí mismo es un asunto temporal, una forma de acción que nunca puede completarse. En segundo lugar nada “significa” nada de forma inherente, de una vez por todas y sin cualificación. Saber es enfatizar ciertos aspectos por encima de otros y de acuerdo con ciertos propósitos más que por otros. De ello se deduce que el conocimiento es siempre relativo y provisional en el aquí y ahora y para los propósitos presentes. Lo que llamamos verdad debería ser llamado creencia. No es una significación inherente sino elaborada, el resultado provisional de un acto de interpretación. Las significaciones, por tanto, no aparecen en dos variedades, inherentes y delineadas; todas ellas son delineadas, todas transitorias, todas socialmente elaboradas e intersubjetivamente validadas (p. 158).

Y...

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

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

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

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

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

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

Ahí enlazamos de nuevo con el mundo de las competencias. Cuáles, por qué, para qué. El conocimiento holístico que rebasa con mucho el estrecho mundo de la habilidad instrumental, para incluir conocimientos históricos, idiomáticos, de evolución del lenguaje musical, de

concepciones rítmicas más allá de la métrica, melódicas como consecuencia de hechos armónicos o criterios específicos en la elección del material por parte del compositor; sentido de la simultaneidad, que no es siempre armonía en sentido estricto; percepciones formales más allá del estereotipo – contextualización en una palabra–, y tantos y tantos elementos, hilos del tejido necesarios para conformar un pensamiento asentado y, sin embargo flexible, abierto a nuevos puntos de vista cuando una más profunda reflexión o un nuevo conocimiento o hallazgo –de obligada búsqueda– empuja hacia la modificación.

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

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

Si encontramos la forma de aportar respuestas argumentadas si bien flexibles cara al futuro, aclararemos primero nuestra propia función lo que nos ayudará a sentirnos bien en nuestros espacios y, además, seremos capaces de explicárselo a una sociedad que necesita de estos aspectos menos materiales y consumistas para levantar la cabeza haciéndola capaz de ver, intuir, proyectar y definir nuevos y

mejores espacios. Lo grave no es equivocarse sino fosilizarse insensibles al mundo que nos rodea y que nosotros podríamos hacer mejor.

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

Capítulo 3
*Tendiendo puentes hacia la Interculturalidad...
desde Andalucía [España] (I)*

María Angustias Ortiz Molina
Facultad de Ciencias de la Educación,
Universidad de Granada

Introducción

El presente trabajo debe tomarse como la primera parte del que con la misma temática abordaré tras la celebración del VI Encuentro de Primavera, que tendrá lugar en Málaga (España) en Abril de 2011, si bien, aquel se centrará en 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 y previsiblemente en el III Plan 2010-2013. A partir de ese abordaje del aspecto educativo, intentando envolver en nuestro sistema a los hijos de la población inmigrante que se asienta en Andalucía, haremos algunas propuestas, a modo de ejemplificación, sobre cómo *<tender puentes hacia la Interculturalidad>* desde el Área de Educación Musical.

En el caso del presente trabajo, nos detendremos en el estudio del II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía 2006-2009, centrándonos en las bases que lo sustenta, el modelo de intervención que pretende, la articulación del plan, los objetivos rectores y los fundamentos jurídicos en que se apoya.

Tras repasar cada una de esas partes, 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 sociedad¹.

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 mismo².

¹ 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), p. 8.

² 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), p. 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 contemplaba³.

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 acogida⁴.

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

³ II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía de 2006-2009.

⁴ II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía de 2006-2009, Preámbulo.

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 veces⁵.

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

⁵ II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía de 2006-2009, I. Introducción: estado de la cuestión y modelo de intervención, p. 9.

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 trata tan sólo de 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 trata de 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 incompreensión, 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, 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 actual 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 Amsterdam⁶ ha apostado por la integración de los emigrantes en la sociedad europea, en unas condiciones que permitan garantizar el acceso de forma real a la condición de ciudadanos. Se habla 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.

⁶ II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía 2006-2009, Introducción y Estado de la Cuestión (pp.11-17).

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 determinada 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 son⁷:

- 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.

⁷ II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía 2006-2009, VI Objetivos Generales, p. 14.

- 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 española⁸.

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, a Tratados y Convenios de carácter bilateral suscritos por España con diferentes Estados que inciden plenamente tanto en materia de

⁸ II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía 2006-2009, Capítulo III – Marco Jurídico y Competencial (pp. 86-93).

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, hecho 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 n.º 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 de 1995, 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 2000/43/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 extranjeros 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 proroga 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 Dificil 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 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.

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). Documento retirado en 20 de Noviembre de 2009 y disponible en:

<http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2006/105/d/6.html>

<http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2006/105/d/updf/d6.pdf>

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>

Lluch Balaguer, X.; Salinas Catalá, J. (1993). “Uso (y abuso) de la Interculturalidad”. *In Cuadernos de Pedagogía*, nº 252, pp. 80-84.

Ortiz Molina, M^a 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, pp. 25-28.

Ortiz Molina, M^a A. (Coord.) (2005). *Implicaciones de la Multiculturalidad en la Adaptación y Desarrollo de las Tareas en la Educación Obligatoria*. Granada: Labayen y Liébana, pp. 11 y 29-37.

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. Documento retirado en 20 de Noviembre de 2009 y 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.

Capítulo 4
Inmigrantes en Málaga: mujeres y hombres,
rurales y urbanos. Recursos

C. Karen Villén Molina
Diputación Provincial de Málaga

Consideraciones generales sobre los inmigrantes

Antes de entrar propiamente en el tema de este trabajo, considero necesario hacer un mínimo recorrido acerca del proceso migratorio y sus características más generales.

En España se considera inmigrantes a los ciudadanos/as extracomunitarios, así como a las personas de origen rumano y búlgaro (que sí que son comunitarios), que acuden a nuestro país en busca de empleo o como estudiantes.

Generalmente, los inmigrantes vienen a España con unas desorbitadas expectativas iniciales, probablemente debidas a una distorsión en las fuentes de información sobre el país de destino, ya que en muchas ocasiones tienen acceso a la televisión (y publicidad, por tanto) de nuestro país, sobre todo desde Centro y Sudamérica y Marruecos. Y a la vez, sus amistades, familiares y personas cercanas que ya están en España envían dinero a sus familias, cuentan que viven en pisos con gas y agua caliente, tienen coche, sus hijos están escolarizados cerca de casa... Esto conforma una idea inicial de que se llegará a un lugar en el que se encuentra inmediatamente trabajo y se accede de forma sencilla a vivienda, servicios y prestaciones. Así, solo llegar, la decepción es grande al comprobar que nada resulta tan fácil como habían imaginado.

Y adquiere prioridad absoluta para ellos/as encontrar trabajo, el que sea (posponiendo sus aspiraciones de trabajar en lo que tenían pensado o en aquello para lo que tienen capacitación y cualificación).

Suelen venir a España con la idea de trabajar unos años, enriquecerse, mantener desde aquí a sus familias y luego volver a sus respectivos lugares de origen.

Si miramos atrás en el tiempo, es la misma idea general que llevaban los españoles que en los años 50 y 60 del siglo pasado emigraban a países como Alemania y Suiza. Y de hecho, muchos de ellos volvieron generando otra situación particular: la del emigrante retornado.

Los inmigrantes actuales procuran por todos los medios a su alcance mantener los lazos de unión con sus países de origen: en primer lugar envían dinero a sus familias; mantienen contacto telefónico con suyos con toda la frecuencia que les es posible, y viajan a sus países de origen cada vez que su solvencia económica se lo permite.

No obstante, se está empezando a percibir un giro en lo anterior: cuando se estabilizan en su trabajo, regularizan su situación legal y cuentan con vivienda (normalmente de alquiler) que posibilita compartirla con otras personas, se observa una tendencia a pasar de lo temporal a lo permanente: su idea de volver a toda costa a su país va remitiendo, y el planteamiento pasa a ser traer a su familia aquí, a través sobre todo del proceso legal llamado “reunificación familiar”, que les permite traer a cónyuge e hijos, así como a progenitores (en este supuesto con algunas restricciones legales). A partir del proceso de reunificación familiar toman protagonismo los problemas de integración, así como los aspectos culturales ligados al entorno global.

Como características generales del colectivo de inmigrantes (siempre a riesgo de caer en la generalización y a vista de pájaro), suele suceder que su migración es **forzosa**, no voluntaria. No se hace desde la libertad y la autonomía, sino impelidos por la necesidad y la precaria situación económica de sus países de origen. Bien es cierto también que en cuanto a este tema existe controversia, y se dice que pueden permitirse salir de sus países los relativamente pudientes, ya que los realmente pobres no pueden costearse ni su salida a buscar nuevos horizontes.

Ser inmigrante no constituye un factor de riesgo social, pero obviamente sí lo es la situación actual de **marginación** que sufre este colectivo, como cualquier otro al que socialmente se relega a la marginación.

Suele ser una población, la de inmigrantes, que ya cuando llega a España viene **endeudada**, normalmente con sus familiares, que le han prestado dinero para el viaje hasta aquí, con lo cual ya llegan con el apremio y la necesidad de empezar a trabajar y generar divisas cuanto antes.

Sufren **inestabilidad jurídica**, tanto en el inicio de su expediente para regular su situación como en las renovaciones de los permisos. Todo se vuelven dificultades, requerimientos de documentación y cortapisas (más en unos momentos políticos que en otros, pero siempre).

Se da también en algunos casos desconocimiento del **idioma**, y en todos los casos desconocimiento de los **códigos culturales**, lo cual les supone un problema no pequeño. Puedo citar como ejemplo a una mujer con la que trabajé, de habla hispana, que se incorporó a su primer trabajo aquí cuidando a un matrimonio anciano. La recibieron muy bien, estaba contenta y muy motivada. Le pidieron que hiciera la cama, barriera y fregara la casa. Todo perfecto. Después la señora mayor le pidió que pusiera una perola con agua a hervir para empezar a preparar el almuerzo. La encontró una hora después llorando desesperada en la cocina. No sabía que una perola es una olla o cacerola, ni sabía donde se ponían las cosas a calentar en esa casa (desconocía la vitrocerámica), y por respeto y miedo a que la considerasen incompetente no se había atrevido a preguntar. En este caso supuestamente ni siquiera había problemas con el idioma, pero aún así, el choque es muy fuerte.

Existe por parte de los inmigrantes, lógicamente también, un desconocimiento de los códigos de funcionamiento y **sistemas administrativos** de nuestra sociedad. Por ejemplo, es usual que pretendan pagar por la atención e información en los Servicios Sociales y en los Sanitarios, y cuando se les

dice que es un servicio público y gratuito insisten en pagar por el buen trato recibido.

En no pocas ocasiones, se observa en los inmigrantes el conocido en Psicología Social como “**síndrome de Ulises**”, que engloba tanto la etapa de duelo por lo que se dejan atrás como el desencanto y la decepción por lo que se han encontrado, generando una mayor fragilidad psicológica en las personas, lo que genera un círculo vicioso en el que la fragilidad psicológica produce condiciones negativas en sus ajustes sociales y laborales, y a su vez estas condiciones negativas reinciden en el desajuste psicológico. Los más temibles resultados del “síndrome de Ulises” son la caída en el alcoholismo y/o otras toxicomanías, y el nomadismo y la mendicidad que acaban acarreado.

En cuanto a recomendaciones previas a la actuación con inmigrantes, siempre hay que mantener un escrupuloso **respeto a las diferencias**, lo cual no es fácil, ya que nuestras percepciones, prejuicios y actitudes etnocéntricas son obstáculos para abrirnos a una aceptación de la diversidad.

Hay que evitar que el **estereotipo** (en este caso clasificar a alguien a partir de uno o dos aspectos de su grupo ignorando sus características personales), o reducir la identidad social de la persona al concepto general de “inmigrante”.

Se debe intentar diferenciar las identidades entrelazadas en los cuatro niveles de la **cultura**: microcultura, macrocultura, cultura nacional y cultura regional/local.

Y hay que tener cuidado con el **etnocentrismo**, que no debe confundirse con racismo, y que consiste en reimplantar las diferencias del otro dentro de los esquemas conocidos, quitarles sus diferencias propias, no tomar en consideración sus esquemas culturales específicos. Es introducirse en su mundo para hacerlo como el nuestro, impidiendo que pueda exteriorizarlo, o que si lo hace no sea tenido en cuenta. Por ejemplo, si refiere que en su lugar de origen a los bebés se les cantan nanas, se le explica que aquí también. Se iguala, sin intentar siquiera saber qué dicen sus nanas, en qué momento se les cantan a los niños, qué importancia tienen esas nanas

en su país, o en su aldea... de alguna manera se le “globaliza”, y a lo mejor las nanas en su pueblo sirven para transmitir la historia del mismo por tradición oral o forman parte de algún rito ancestral que no lo dejamos explicar y que nos quedamos sin poder conocer e interpretar.

En resumen, la interacción entre personas o grupos cuyas identidades se han formado en marcos de referencia diferentes y por tanto con una concepción desigual de lo cultural, de lo simbólico, de lo espiritual, en definitiva, de todo aquello que estructura la personalidad y permite establecer los vínculos con el entorno social, no es fácil.

Si a la diversidad entre los distintos sistemas de valores en aspectos clave para la persona (relaciones familiares, comunitarias, socialización, trabajo, espacio, gestión de tiempos, sexualidad...) le agregamos un contexto de interacción donde están siempre presentes la concepción de superioridad de una cultura respecto de otra, la desigualdad social y las relaciones internacionales de dominación entre los respectivos pueblos, entenderemos que cuando se habla de relación intercultural, el conflicto es susceptible de surgir con facilidad en el encuentro entre personas culturalmente diversas, por lo que debe generarse una especial sensibilidad en el tratamiento e intervención a todos los niveles.

Situación actual de la mujer inmigrante

De sobra es conocida la situación de la mujer en España en la actualidad. Mujeres y hombres disfrutan de una situación de igualdad legal y normativa, formal. Pero aún no se ha llegado ni de lejos a la igualdad real (recordemos: el techo de cristal, la aún deficitaria conciliación de vida familiar, personal y laboral, las diferencias educacionales que hemos sufrido algunas generaciones y que, si bien de forma mucho más liviana y sutil, siguen viviendo nuestros menores, etc.).

Pues la situación de la mujer en nuestro país está muy por delante de la que se vive en la gran mayoría de los países de origen de las mujeres inmigrantes, que por lo general están muy influidas por patrones religiosos, culturales y sociales que

les hacen creer que el hombre es un ser al que hay que someterse, obedecer, cuidar y aguantar.

Incluso en no pocos casos, estas mujeres justifican, entienden y hasta toleran la violencia hacia ellas por parte de sus parejas, y si se habla de maltrato psicológico, en ocasiones algunas mujeres inmigrantes no alcanzan a entender ni en qué consisten, de lo normalizados y asumidos que los consideran.

Más arriba se hablaba del respeto a otras culturas y patrones relacionales. Ahora bien, en ningún caso ese incuestionable respeto debe permitir situaciones de mutilación (pensemos en la arraigada costumbre de la ablación del clítoris a niñas), de humillación y vejación (maltrato físico y psicológico, uso de la violencia), o simplemente situaciones que den lugar al incumplimiento de la legislación vigente en España.

Se hace necesario, pues, un trabajo en primer lugar de información acerca de las leyes vigentes en España en lo referente a la mujer y sus derechos y deberes, y a la vez un trabajo de sensibilización, concienciación y hasta reeducación sobre esta cuestión que debería poder realizarse tanto con las mujeres como con los hombres, no olvidemos que todos, ellos y ellas han sido educados con patrones que no conllevaban en sí el principio de igualdad de género.

En lo que se refiere a mujeres inmigrantes en Málaga, considero que viven realidades diferenciadas en función de si viven y trabajan en el medio rural o en el entorno urbano (y al decir urbano no me refiero sólo a Málaga capital, sino a otras poblaciones de la Costa con estilos de vida urbanitas, como Marbella, Fuengirola, Torremolinos, Benalmádena, etc.).

Las mujeres inmigrantes de la **ciudad** desempeñan diversas actividades laborales: en el sector servicios, como dependientas de tiendas, como camareras o cocineras en bares y restaurantes... y en el servicio doméstico, normalmente sin contrato y limpiando por horas en domicilios particulares.

Estas mujeres suelen adaptarse rápido a la vida en la ciudad, que les ofrece cierto anonimato y les permite moverse con soltura a la hora de disfrutar de su ocio.

Se relacionan tanto con otras personas de su país como, si lo desean, con malagueños autóctonos o gente de otros lugares. En la costa y la ciudad de Málaga se está muy acostumbrado a la presencia de extranjeros y la convivencia no resulta extraña en exceso.

Las mujeres inmigrantes que viven y trabajan en el **medio rural**, en pueblos pequeños (y algunos no tan pequeños) del interior suelen por lo general tener reducida su actividad laboral al cuidado de mayores o personas en situación de dependencia. Lo normal es que residan en la misma casa en la que trabajan, y que tengan poco tiempo de descanso, si acaso un día o una tarde a la semana.

Todo se va normalizando con el tiempo, pero en los pueblos pequeños no se ha tenido costumbre de relacionarse con personas de otros países, si acaso con ingleses o alemanes que construían chalets en el campo y no trabajaban ni se relacionaban mucho con personas del pueblo. Así que estas mujeres son miradas con extrañeza y cierta desconfianza.

El control social es mucho mayor en el pueblo pequeño que en la ciudad, así que todos saben si sale o no, con quién, adónde va en sus ratos de ocio, si cuando sale a la compra se entretiene o no, etc. Estas mujeres suelen relacionarse en sus escasos tiempos libres con otras mujeres inmigrantes, sobre todo de su país si las hay. Son estilos de vida radicalmente distintos los de las mujeres de la ciudad y del campo. Como ventaja, las de pueblos pequeños pueden permitirse ahorrar de una forma más rápida, ya que pueden enviar el salario íntegro a sus familiares en su país de origen, pero como desventaja tanto su integración social como su autonomía y libertad personal se ven muy coartadas.

Situación actual del hombre inmigrante

Al igual que con las mujeres, hay diferencias entre si viven en el medio rural o el urbano.

Los hombres que viven y trabajan en la **ciudad** suelen trabajar como camareros en bares y restaurantes, en la construcción, en hoteles, sobre todo en mantenimiento, y en empresas de servicios, en comunidades de propietarios, etc.

Suelen vivir en un primer momento tras su llegada con otros compatriotas compartiendo vivienda. Luego, en cuanto les es posible, alquilan un piso y procuran traer a sus mujeres desde su país o bien buscar pareja en este, ya que muchos de ellos son domésticamente dependientes.

Tienen autonomía y libertad para su esparcimiento y movimiento, al igual que las mujeres, e igualmente la población está acostumbrada desde hace años a los extranjeros.

Los hombres inmigrantes del medio **rural** trabajan fundamentalmente en tareas agrícolas y en la construcción, y otras como jardineros de los chalets de los extranjeros comunitarios. Suelen vivir en casas en las que hay alguna mujer: su esposa, una hermana, una cuñada...

El control social se ejerce también con ellos en los pueblos, si bien de una forma menos férrea que con las mujeres. Además, cuando tienen un tiempo para el ocio se van del pueblo, probablemente a la ciudad. Además, en el resto de los días, no se percibe como extraño o fuera de lugar (como pasaría si lo hiciera una mujer) que se tome unos vinos en algún bar del pueblo.

No obstante, en el pueblo son tolerados pero no del todo aceptados, aunque según va pasando tiempo parece que esta situación se suaviza, y según los lugareños se acostumbran, va aumentando la integración, poco a poco.

Recursos para inmigrantes en Málaga

Además de todos los servicios públicos (sociales, sanitarios, educativos...) a la que tienen acceso tanto los inmigrantes con papeles como los sin papeles, existen una serie de recursos específicos para el colectivo de inmigrantes en Málaga, entre los que cabe citar:

- Arrabal (bolsa de trabajo, asesoramiento integral);

- Ayumaa (acogida, información, apoyo);
- Movimiento por la Paz, el Desarme y la Libertad (bolsa de trabajo, información);
- Liga Malagueña para la Educación (clases de español, cursos varios);
- Málaga Acoge (acogida, información, asesoramiento jurídico);
- Padre Huelin (bolsa de alimentos, bolsa de trabajo).

Bibliografía

Andalucía Acoge. (2008). *Memoria 2008*. Sevilla.

Alsina, R. (2006). *Violencias interculturales*. Murcia: Universidad San Antonio.

Diputación de Málaga (2008). *Protocolo para la resolución de conflictos interculturales*. Málaga: Diputación.

Capítulo 5

Realidad y necesidades formativas desde el punto de vista de los profesionales que trabajan con menores extranjeros no acompañados

M.^a José Mayorga Fernández
Dolores Madrid Vivar

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga

Resumen

En los últimos años se ha producido en nuestro país, y concretamente en Andalucía, un considerable aumento de la llegada de Menores Extranjeros No Acompañados. En este capítulo hacemos referencia a cómo ven los profesionales que trabajan con estos menores en los centros de protección, su perfil, sus necesidades, las carencias del sistema así como las necesidades formativas que requieren tanto los menores como los profesionales entrevistados.

1. Introducción

La población inmigrante en Andalucía ha aumentado en los últimos diez años de manera considerable y especialmente, en la provincia de Málaga. Ello además ha implicado que la población de menores extranjeros se haya visto incrementada en gran medida, como se observa en la siguiente tabla:

Población extranjera de 0 a 17 años según provincia; Andalucía, 2007

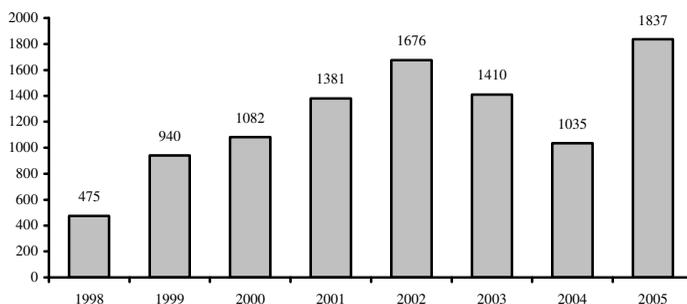
	<i>Ambos sexos</i>	<i>Chicos</i>	<i>Chicas</i>	<i>Distribución de la población extranjera menor 18 años</i>	<i>Total de población de 0 a 17 años</i>	<i>% menores extranjeros respecto al total de menores</i>	<i>Total población extranjera (todas las edades)</i>	<i>% extranjeros de 0 a 17 respecto total población extranjera</i>
<i>Andalucía</i>	85.911	45.063	40.848	100%	1.601.500	5,4%	531.827	16,2%
<i>Almería</i>	21.112	11.099	10.013	24,6%	131.482	16,1%	116.214	18,2%
<i>Cádiz</i>	6.456	3.357	3.099	7,5%	246.781	2,6%	36.888	17,5%
<i>Córdoba</i>	2.884	1.458	1.426	3,4%	155.424	1,9%	17.087	16,9%
<i>Granada</i>	7.753	4.217	3.536	9,0%	169.091	4,6%	48.874	15,9%
<i>Huelva</i>	3.800	2.014	1.786	4,4%	95.985	4,0%	28.264	13,4%
<i>Jaén</i>	2.596	1.414	1.182	3,0%	135.529	1,9%	14.685	17,7%
<i>Málaga</i>	33.337	17.374	15.963	38,8%	294.080	11,3%	219.955	15,2%
<i>Sevilla</i>	7.973	4.130	3.843	9,3%	373.128	2,1%	49.860	16,0%

Fuente: Observatorio de la infancia en Andalucía a partir de Principales series de población des de 1998. Explotación estadística del padrón, 2007. Instituto Nacional de Estadística (fecha de acceso 22/01/08)

Pero como sabemos, esa población extranjera no siempre accede al país mediante una situación “regular”, sino en que muchas ocasiones dichos menores entran al país de manera “ilegal”, sin la tutela o guarda de un adulto que se responsabilice de ellos. Es fuerte la repercusión que dicho tema ha tenido y mantiene en los medios de comunicación:

“Se calcula que en España viven “sin papeles” 5.000 niños y jóvenes extranjeros, que arriesgaron su vida en el mar o se escondieron en camiones de transporte para tocar un suelo que consideraban el paraíso” (De los Reyes, 29/09/09)

A esos menores que acceden “ilegalmente” se les conoce con el nombre de MENAS: Menores Extranjeros No Acompañados. En la siguiente gráfica se aprecia, según datos del Observatorio de la Infancia en Andalucía, cómo en los centros de protección de menores se ha producido un incremento de MENAS considerable en los últimos años.



Las razones por las que estos menores deciden abandonar tanto a sus familias como su país de origen son muy variadas, pero de entre ellas Fernández (2009) destaca las siguientes:

- Persecución del propio menor, de sus padres o guardadores.
- Existencia de un conflicto bélico internacional o de una guerra civil.
- Trata de personas en diversas manifestaciones –sexual, laboral, o lisa y llana servidumbre o esclavitud, e incluso su venta por los propios padres o guardadores.

d) Lo más usual, búsqueda de mejores oportunidades económicas.

En el caso de España, y concretamente en Andalucía, este último es sin duda el supuesto más generalizado, en especial tratándose de menores magrebíes y subsaharianos. Actualmente con el auge de las nuevas tecnologías y la globalización muchos menores ven en nuestro país una realidad maquillada, llena de expectativas, con una cultura de la apariencia,... donde se escode una realidad muy diferente a la que se vende en los *mass media*. En este momento el consumismo se considera un valor social.

2. Menores inmigrantes no acompañados en Andalucía: Perfil y necesidades

Un porcentaje muy elevado de los menores que se encuentran bajo la tutela de la Junta de Andalucía pertenecen a esta población inmigrante, según el Defensor del Menor en Andalucía, *“cuando se detecta por las fuerzas de seguridad a un extranjero no acompañado cuya minoría de edad no ofrece dudas o su condición de menor ha sido determinada mediante la realización de la oportuna prueba oseométrica, el apartado 2 del art. 35 de la LEX determina claramente que «el Ministerio Fiscal lo pondrá a disposición de los servicios competentes de protección de menores»”* (Informe del defensor del menor en Andalucía). Sin embargo en 2005, en una entrevista realizada a Micaela Navarro, Consejera de Igualdad y Bienestar Social, se subraya que *“es imposible que Andalucía pueda mantener de forma ilimitada al número de inmigrantes menores que llegan en estos momentos”* (Hernández, 20/11/05).

Concretamente en Málaga sólo hay un centro destinado a la acogida inmediata de MENAS, el “Castaño”, pero según informa el Defensor del Menor, la acogida inmediata también se puede hacer en otros cinco centros de la provincia de Málaga, debido a la escasez de plazas (sólo 15) y al elevado número de niños que ingresan en el mismo.

Pero, ¿están los centros preparados para hacer frente a esta población?, ¿poseen los profesionales que trabajan en los

centros la formación, así como los recursos necesarios para realizar con ellos Programas Educativos Individualizados?, ¿pueden acceder estos menores a otro tipo de medidas como el acogimiento familiar, la adopción?... Para intentar dar respuesta a estas preguntas y conocer la situación con la que se encuentran los menores que ingresan en un centro de protección de menores, hemos entrevistado a un grupo de profesionales que trabajan con ellos en el día a día.

Bravo (2005) considera que el perfil predominante de menas que accede principalmente a nuestro país es el siguiente:

Es un colectivo extremadamente vulnerable, compuesto por una mayoría de adolescentes varones entre 14 y 18 años, que llegan a España por diferentes vías y con distintos perfiles sociales. A pesar de su heterogeneidad el perfil sería:

- Fundamentalmente se trata de varones.
- Suele tener bastantes hermanos.
- Proceden en la mayoría de los casos de Marruecos.
- La edad media se sitúa alrededor de los 16 años.
- Presenta una mayor madurez que la que le corresponde a su edad cronológica.
- Mantiene una relación normalmente periódica con su familia de origen.
- Muestra deseos de mejorar su situación personal y familiar.
- Su proyecto migratorio es generalmente muy claro: conseguir la documentación y trabajar lo más pronto posible.
- Presentan una gran movilidad geográfica tanto dentro de España, trasladándose de una Comunidad Autónoma a otra, como incluso dentro de la Unión Europea. La opción por un determinado lugar siempre tiene siempre un elemento de provisionalidad ya que depende de la consecución de sus objetivos.
- Suele tener redes de compatriotas que facilitan el acceso.
- Rechazan el sistema de protección ofrecido decantándose por opciones de mayor autonomía tal como el alojamiento en pisos.

- Tiene un bajo nivel de calificación, habiendo estado escolarizado varios años pero sin haber terminado la escolaridad obligatoria.
- Suele tener algún tipo de experiencia laboral.
- Rechaza la escolarización mientras que opta por aquellas actividades formativas que le permitan conseguir un empleo.
- Se relaciona poco con jóvenes autóctonos.
- Sufre un gran choque entre las expectativas que tenía al venir a España y la realidad con la que se encuentra.
- No contempla el retorno.
- Conoce la legislación y el sistema de protección y hace uso de él.

2.1. Situación familiar de origen

Según la Asociación Pro Derechos Humanos (2006), la situación familiar de origen de los menores que emigran no acompañados desde Marruecos a España muestra cuatro situaciones familiares de origen, principalmente:

- 1) Una primera situación familiar: los menores están escolarizados, viven con su familia en un ambiente estable, donde la familia goza de una situación económica que cubre las necesidades básicas, como la alimentación, la ropa, el alojamiento, la educación y los cuidados sanitarios. En este grupo, los niños no trabajan. Representan un 10% de los menores que llegan a nuestro país.
- 2) Segunda situación familiar: los menores tienen dificultades en su escolarización y tienen una primera experiencia de trabajo. Viven en un ambiente familiar estable, pero con dificultades económicas. Pueden pasar la mayor parte de su tiempo en la calle sin hacer de eso su modo de vida. Son aproximadamente el 40% de los menores que llegan.
- 3) Tercera situación: los menores viviendo en un ambiente familiar inestable, con una situación económica precaria o muy precaria. El conjunto de estas circunstancias caracteriza la tercera topología. Los problemas más comunes provocados por esta ruptura familiar están a menudo vinculados con la enfermedad de uno de los padres. Constituyen el 35%.

4) Cuarta situación: los llamados menores “en situación de calle”, que han hecho de la calle su modo de vida y que están separados del núcleo familiar. Ellos representan el 15% de los candidatos a la emigración.

2.2. Cambio de perfil en la actualidad

Para conocer con mayor detalle el perfil, las necesidades, intereses y motivaciones de los menores que están accediendo a nuestro país recientemente, decidimos realizar una entrevista a Ángel Madero, responsable de menores de Andalucía Acoge, según él el perfil de los menores ha cambiado recientemente *“el año anterior el menor antes que los papeles pedía un curso para aprender un oficio y después los papeles. Desde nuestro análisis del perfil de los menores hemos observado que muestran la misma preocupación por la adquisición de papeles como por su formación profesional”*.

Los menores que ingresan en los centros de la Red Andalucía Acoge, provienen principalmente de zonas rurales, en algunos casos se está dando la circunstancia de que esos menores poseen un nivel cultural adecuado, lo cual les facilita la incorporación a la sociedad. Pero a pesar de ello poseen una gran dificultad, que es el desconocimiento de la lengua y de la cultura española.

Todavía hoy se sigue priorizando tratar a los menores inmigrantes no acompañados como a inmigrantes, antes que como a menores, prueba de ello, como nos indica Madero es que *“una vez más tenemos que hacer referencia a la falta de la documentación legalmente exigida en nuestro país para disfrutar plenamente de los recursos a los que cualquier joven español tiene acceso: formación reglada (cursos de garantía social, FPO), pertenencia plena a federaciones deportivas... en definitiva cualquier recurso en el que, para inscribirse, se necesite un documento oficial. Si bien es cierto que durante el año pasado fueron escolarizados la mayoría de los menores, esto fue fruto de un minucioso trabajo de sensibilización, tanto de los centros educativos como de la Delegación de Educación”*

Los principales objetivos que se plantea esta entidad son:

- Promover la salud integral de los menores.
- Modificar los desajustes que impiden a los menores vivir un equilibrio emocional.
- Promover el desarrollo de la autonomía personal de los jóvenes.
- Trabajar en la necesidad del aprendizaje de la lengua como primera herramienta de integración.
- Conseguir la comprensión de la realidad para potenciar una percepción constructiva del hecho social.
- Transformar las visiones negativas que de las relaciones interpersonales puedan tener para poder establecer relaciones personales positivas.
- Fomentar la participación de los menores en la vida del grupo.
- Procurar el desarrollo intelectual teniendo presente las características individuales de cada menor.
- Ayudar a los menores a que obtengan una identidad propia y sean capaces de manifestarla por medio de sus opiniones.

Debido a la enorme afluencia que se produjo en 2005 de MENAS, desde Andalucía Acoge, consideran que es necesaria la transformación de la atención que el sistema de protección da a estos menores. Muchos de estos menores debido a la incertidumbre con la que se encuentran desarrollan una elevada ansiedad, ya que no conocen que va a pasar con su futuro inmediato,... en muchos casos, son repatriados.

3. Principales fallos del sistema en materia de protección de menores

Según la Asociación Pro Derechos Humanos en Andalucía, el sistema de protección de menores español, al trabajar con menores extranjeros, posee una serie de deficiencias o fallos, que a su vez es extensible al sistema de protección de menores en Andalucía. Dichos fallos se concretan en:

- La falta de información a los niños sobre sus derechos y responsabilidades

- La situación en la que quedan los menores ex-tutelados: fabricación de futuros clandestinos una vez cumplida la mayoría de edad.

- La llamada “tutela en suspenso” que sigue aplicándose: la lentitud de las Administraciones para proporcionar la tutela oficial.

- La constante amenaza de las repatriaciones.

- La falta de acciones de formación educativa adaptada para los menores en los centros de protección.

- La falta de formación profesional (jurídica, intercultural, etc...) de los profesionales y trabajadores/educadores sociales, aunque la Junta de Andalucía intente poner medios al respecto.

- Malas condiciones laborales para los profesionales del terreno en los centros de acogida (falta de motivación y de compromiso).

- Insuficiencia en las prestaciones sanitarias y en la “seguridad e higiene” de los centros.

- Discriminación y “guetización” de los menores extranjeros: según su nacionalidad, según su situación administrativa, según si estén en un Centro mixto o especializado.

- La practica no fiable de la prueba oseométrica.

- Una política de acogida que necesita ser definida.

- La falta de coordinación institucional y ausencia de criterios comunes en materia de atención y protección.

- La falta de representación jurídica del menor: los menores de edad carecen de la capacidad de obrar para actuar en la vida jurídica, por lo que deberán ser representados por sus padres, titulares de la patria potestad o de su tutor, así lo establece el artículo 162 CC. Pero no tienen acceso al juez ni a un abogado que le represente.

- Problema de conflicto de intereses en el papel otorgado a la Administración: se encarga al mismo tiempo de la Protección (tutela) y de la represión (expulsión).

- La alarma social creada por la Junta de Andalucía y por los medios de comunicación sobre la saturación de los

Centros de Protección, cuando existen recursos de acogida, dispuestos a recibir y llevar proyectos con esos niños.

- Que esta alarma social no es descartable que haya sido o pueda ser utilizada para justificar una política de expulsiones sobre los menores con la excusa de que pueda ser reagrupado “en su interés” (Apdha, 2006: 28-29).

4. Opinión de los profesionales sobre la atención a menores inmigrantes no acompañados

Para conocer en profundidad la situación de los menores inmigrantes no acompañados se aplicó una entrevista semiestructurada a 20 profesionales que trabajan en centros con menores. La muestra fue seleccionada mediante un muestreo de tipo intencional, de entre todos los profesionales que trabajan con menores en la Comunidad Autónoma Andaluza. Para ello enviamos una invitación electrónica y nos pusimos en contacto personal con cada centro. Han participado en la investigación aquellos que mostraron interés en colaborar. Por lo que la participación ha sido totalmente voluntaria y en todo momento se ha respetado la confidencialidad de los datos.

Según los profesionales entrevistados, los MENAS que se encuentran en situación de desamparo, poseen una historia familiar compleja, repleta de dificultades e inseguridades, el simple hecho de tener que dejar a sus familias y venir a otro país ya es una situación complicada. En ocasiones dichos menores llegan al “viejo continente” animados por sus padres, mintiendo sobre la edad que tienen, porque saben que otros amigos, familiares, conocidos,... han llegado antes y les han informado sobre cómo tenían que actuar, o incluso animados por las noticias televisivas.

Respecto a las características específicas del sistema de protección, estos profesionales afirman que dicho sistema es demasiado paternalista, pero además intenta ser la familia del menor sin llegar a serlo, porque no proporciona a estos menores los medios y recursos necesarios para un adecuado desarrollo personal y social. Las razones dadas para su justificación se resumen en: existe una falta de profesionales

cualificados, una falta de formación en valores, una ausencia de referentes personales estables, carencias afectivas, el sistema es demasiado permisivo, existe una dejación de las funciones de los profesionales que han trabajado con ellos, la falta de afecto por parte de los centros, el mal trato en los centros, el sistema no posee los recursos necesarios para desarrollar las capacidades de los menores que viven bajo su tutela y guarda, no reciben una adecuada atención, existe una falta de medios y recursos educativos evidente, así como de apoyos con el exterior y relaciones con ambientes facilitadores para la inserción, falta de recursos económicos.

Estos profesionales llegan a afirmar, incluso, que mientras mayor es la permanencia de los menores en el centro peor es su comportamiento y más dificultades tendrán para su posterior reinserción, por ello, la edad de ingreso ejerce un papel fundamental. Los menores a lo único que aspiran en el centro es a que los educadores les ayuden a regularizar su situación, es decir, que puedan obtener la documentación necesaria para vivir legalmente.

En ocasiones estos menores debido a la desestructuración familiar que han vivido, el no partir de una situación de origen positiva y normalizada desarrollan una serie de hándicap o dificultades en su comportamiento como: baja autoestima, ausencia de expectativas, carencia afectiva, comportamientos insolidarios, individualistas, actitud de rebeldía, poder, una falta total de sistema de valores sociales, desarraigo, desarrollan relaciones sociales inadecuadas, no tienen una percepción real de la peligrosidad de los actos que cometen...

“Un menor en un centro de protección, convive con otros menores, de los que obtienen un modelo negativo que posteriormente se traduce en conductas inadecuadas” (Profesional 7).

Muchos de los MENAS que viven bajo el sistema de protección, además de estar acostumbrados a tener que buscarse la vida, resolverse los problemas solos, por cualquier método, y sin paciencia para obtener resultados a largo/medio plazo hacen que vean la delincuencia como una salida fácil, como algo natural, sin esfuerzo, además es lo que

en muchos casos han visto en sus hogares, llegan a realizar delitos como forma de subsistencia. En otras ocasiones simplemente lo hacen como trasgresión de las normas, búsqueda de recursos económicos, mostrar poder, fuerza y posición o por el consumo de drogas.

Muchos de estos niños llevan tras de sí una profunda historia de fracasos en intentos de vincularse, no han recibido una verdadera integración, lo cual les lleva a la nueva creación de grupos sociales de referencia inadecuados.

Cuando un MENA ingresa en un centro de protección de menores, lo más adecuado sería:

- Garantizar al menor soluciones a su situación de desamparo más rápidas y estables, por lo que es fundamental destinar más dinero al sistema de prevención y detección de situaciones de desprotección.

- Que los profesionales en los centros cambien cada 3 o 4 años, de tal forma que no acaben “quemados” y que sean personal especializado con una mayor formación.

- Educar en valores y habilidades sociales. Centrar el trabajo educativo en el centro para la transmisión de valores, establecer límites claros, establecidos mediante el diálogo, para hacerles ver que para conseguir algo hay que luchar por ello.

- Rodearse de ambientes positivos y estimulantes, donde se apoye y oriente a los menores.

- Crear centros y programas de inserción, con mayor calidad en el tratamiento. Trabajar por la integración, pero intentando que su cultura de origen no se vea perjudicada en ningún momento.

- Intentar contactar con la familia de origen, en la medida de lo posible.

- Si no es posible la reinserción proporcionar la alternativa protectora en un período corto de tiempo, acogimiento o adopción. Logrando que los menores sean integrados en un entorno familiar estable lo antes posible para que puedan vivir una situación normalizada, en entornos socializadores de su propia cultura.

- Realizar con los menores una intervención dirigida a tres ámbitos: personal (afectivo, psicológico), formativo y laboral.

- Incrementar los recursos (educativos y familiares, y humanos destinados a prevención a nivel macro y micro social para familias y menores, ofreciéndoles formación cercana y adecuada. Creando así condiciones que permitan afrontar la situación y haciendo un trabajo de prevención más exhaustivo con las familias en alto riesgo.

- Establecer apoyos a los subsistemas del Sistema de Protección de Menores.

- Crear centros que atiendan a mayores de 18 años, con profesionales que orienten a los menores para el futuro, dando más alternativas después de la mayoría de edad y ofreciendo alternativas reales a la vuelta al contexto anterior

- Agrupar a los menores en los centros de protección por perfiles similares, es decir, crear centros especializados, y reducir el número de plazas por centro, no excediendo de 5 plazas, tratando a los menores como seres humanos.

En definitiva, el sistema de protección del menor en Andalucía, presenta, según los profesionales entrevistados que trabajan en él, una serie de limitaciones que dificultan el adecuado desarrollo del menor, así como su posterior reinserción en la sociedad. Lo cual, en determinadas ocasiones hace que los menores lleguen a delinquir y a convertirse en menores infractores.

Los principales problemas identificados por estos profesionales son las siguientes:

- Existe una falta de implicación y medidas para realizar un adecuado control de las casas de cada menor, además de lentitud administrativa. Es un gran problema la burocracia y el poco contacto con la realidad de los niños.

- A pesar del interés del SPM existe una gran rigidez en los centros y faltan medios económicos, falta de personal y recursos para educar en valores, de tal forma que se les pueda ofrecer a los menores nuevas oportunidades. No hay garantía de control, debido a que muchos centros son privados, si están lo suficientemente especializados conforme

a las necesidades de los menores, el SPM se debería de ajustar más a la realidad.

- El sistema no reconoce sus propias carencias o fallos, por lo tanto no hay intención de mejora.

- En ocasiones, se toman decisiones y actuaciones debido a la presión mediática y/o social, que a la larga son perjudiciales para los menores.

- Existe poca implicación de los asuntos sociales y poco apoyo de entidades no gubernamentales que trabajan el tema.

- Existe una alta rotación de profesionales y poseen una elevada carga de estrés, además a algunos les falta cariño, vocación y formación. Los profesionales cambian mucho en los servicios de protección por lo que no hay un proyecto de trabajo con cierta continuidad.

- Existe poca creencia en las alternativas al acogimiento residencial, concretamente en el acogimiento familiar. El recurso del acogimiento todavía es muy joven en España, y es una forma de corregir los déficit que existen en los centros de protección, por lo que no se utiliza el acogimiento familiar como medida preferente.

- No se informa a los menores sobre su proceso y sus derechos.

- Menores que ingresan en los centros con una edad que dificulta tomar alternativas al acogimiento residencial.

- Existe una ausencia de control después de los 18 años, los menores tienen que rehacer su vida sin tener experiencia en vivirla con calidad, existe una falta de programas específicos de promoción e inserción laboral. Existe una ausencia de soluciones posteriores tras la desinstitucionalización.

En definitiva, se puede afirmar que hay un elevado número de menores inmigrantes, con la dificultad del idioma y cultura. Andalucía carece de plazas en centros de menores suficientes para acoger a los menores, y a partir de ahí se hacen "laborismos y chapuzas" para dar respuestas.

Una vez identificadas las dificultades del actual sistema de Protección del Menor en Andalucía, estos profesionales también aportar algunas soluciones para intentar mejorar la

calidad de vida de los menores que se encuentran en situación de desamparo. Estas soluciones se pueden concretar en las siguientes:

- Agilizar el proceso burocrático y modificar la ley teniendo más en cuenta las necesidades del menor, modernizar la función pública, proporcionando apoyos administrativos.

- Promover la colaboración y coordinación entre las distintas entidades que trabajan con menores, públicas y privadas.

- Dotar de más medios a los servicios sociales comunitarios.

- Creación de centros especializados.

- Aumentar el número de recursos.

- Generar recursos imaginativos y flexibles para atender a las necesidades particulares. Ampliar recursos, realizando evaluaciones continuas acerca del trabajo que se desarrolla, cómo se desarrolla y cómo se podría mejorar.

- Aumentar el número de profesionales y que sean plantillas estables.

- Prestar más formación a las personas que trabajan en éste ámbito.

- Aumentar las posibilidades socioeducativas y actividades motivadoras, transmitiendo más valores en los centros de protección.

- Informar adecuadamente a los menores y haciéndoles partícipes de sus actividades diarias.

- Realizar una toma de decisiones más objetiva.

- Potenciar el recurso de “familia de acogida”, ofreciéndoles un entorno familiar y social estable y normalizado en su cultura de origen.

Los programas que serían necesarios poner en marcha para mejorar la situación de estos menores según estos profesionales se pueden concretar en los siguientes:

- 1.- Talleres de sexualidad

- 2.- Programas de prevención de drogodependencias

- 3.- Programas de habilidades sociales

- 4.- Programas de prevención contra la violencia

- 5.- Programas de educación para la salud

6.- Intervención individualizada tanto educativa como psicológica en aquellos casos que sea necesario

7.- Programas de formación para el empleo

En definitiva, lo que habría que plantearse es elaborar la herramienta educativa que sea necesaria para reinsertar al menor en la sociedad, en una sociedad que no es la suya, y a la que ha llegado de “puntillas”. Que existiera una formación adecuada a este perfil de menores, para los profesionales por parte del Servicio de Protección de Menores, mayor coordinación tanto con el Servicio de Protección como con otras instituciones que trabajan con los menores, porque desde nuestro punto de vista, la repatriación no es una solución, simplemente puede ser un “parche” al problema.

“Los menores extranjeros no acompañados que llegan a nuestro país son por encima de cualquier otra consideración menores y por ello no se les puede aplicar el principio del orden público de extranjería y tratarlos como inmigrantes en situación irregular. Ser extranjero no puede suponer para un menor no acompañado elemento de discriminación negativa a la hora de aplicarle la legislación española de menores y todo el abanico de protección y garantías que establece” (UNICEF, 2009: 133).

Bibliografía

Asociación Pro Derechos Humanos en Andalucía (Apdha) (2006). Menores Extranjeros no acompañados en Andalucía. Disponible en <http://209.85.229.132/search?q=cache:LgsLuSemZEMJ:www.acoge.org/public/Downloads/directDownload.php%3Fid%3D112+menores+extranjeros+no+acompa%C3%B1ados+en+andalucia&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=es&client=firefox-a> (Consultado el 14/10/09).

Bravo, R. (2005). La situación de menores inmigrantes no acompañados en España. Conferencia regional sobre “Las Migraciones de los menores no acompañados: actuar de acuerdo con el interés superior del menor”. Strasbourg, 10 de octubre 2005.

Disponible en

www.acoge.org/public/Downloads/directDownload.php?id=64
(Consultado el 13/10/09).

De los Reyes, I. (2009). La cara más joven de la inmigración ilegal.

Disponible en

<http://noticias.prodigy.msn.com/bbc.aspx?cp-documentid=21976271> (Consultado el 16/10/09).

Fernández Arrebalo, L. (2009). Menores inmigrantes no acompañados, problemática legal.

Disponible en

<http://www.acoge.org/?section=content-view&content=118>
(Consultado el 16/10/09).

Goenechea, C.(2009)Menores inmigrantes no acompañados: un estudio de su situación en la actualidad.

Disponible en

http://weib.caib.es/Documentacio/jornades/Web_I_Cong_Medit/PDFs/menors2.pdf (Consultado en 10/09/09)

Hernández, R. (2005). Navarro reitera que es imposible mantener a los menores inmigrantes.

Disponible en

http://www.elpais.com/articulo/andalucia/Navarro/reitera/imposible/mantener/menores/inmigrantes/elpepiespand/20051120el_pand_15/Tes (Consultado el 16/10/09)

Informe del Defensor del Menor en Andalucía (2006).

Disponible en

http://www.defensor-and.es/informes_y_publicaciones/informes_estudios_y_resoluciones/informes_defensor_del_menor/informe_0002/TEXTO_PAGINADO/index_paginado.html?page=90 (Consultado el 11/10/09).

Lázaro, I. (2007). Menores extranjeros no acompañados. La situación en España. Revista Prolegómenos: Derecho y Valores. Enero/junio, Año/Vol X, número 019, 149-162.

Disponible en

<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCv=87601909> (Consultado el 9/09/09).

Observatorio de la Infancia en Andalucía (2006).
Estado de la infancia y la adolescencia en Andalucía.
Inmigración.

Disponible en

http://www.juntadeandalucia.es/observatoriodelainfancia/oia/esp/noticias_detalle.aspx?id=111680&idCategoriaWeb=1
(Consultado el 14/10/09).

UNICEF (2009). Ni ilegales ni invisibles. Realidad
jurídica y social de los menores extranjeros en España.

Disponible en

http://www.unicef.es/contenidos/1002/informe_infancia_inmigrante_UNICEF_CGAE_2009.pdf (Consultado el 9/09/09).

Capítulo 6
Building Intercultural Understanding in a School for all

Jorun Buli-Holmberg
Department of Special Needs, University of Oslo

Introduction

A school for all has to deal with cultural diversity. Cultural diversity in school environment has increased in all countries due to immigration. At this point it is the need to develop the teachers and students to understand different culture and appreciate cultural diversity. In recent years the teachers has to teach students with different culture, linguistics and abilities. Teachers should enable the children to respect others cultural difference, celebrate diversity and value the other's cultural beliefs and practices. Intercultural education helps to promote equality and to challenge the unfair cultural discrimination. For the classrooms to be appropriate learning environments for all students with cultural differences the teacher must develop the curricular design that helps for intercultural understanding. They must embrace an emancipator approach to curriculum and pedagogy that validates the dignity and humanity of each learner. When teachers design and modify curriculum which meet the multicultural group they will be able to help the children with different culture to respect and appreciate cultural diversity and experience others culture.

Interculturality is a dynamic concept which refers to evolve relations between cultural groups. Culture and education are interrelated and culture forges education content. Education is vital for the survival of culture for promotion of better cultural understanding and appreciation of cultural diversity. It has been defined as "the existence and equitable interaction of diverse cultures and the possibility of generating shared cultural expressions through dialogue and mutual respect" (UNESCO, 2006). The personnel involved in educational system have their own cultural perspectives and cultural

aspirations in their curriculum design and teaching. Intercultural education aims to impart awareness among children of their own culture and value to respect the cultural difference from their own. It is a system of education which initiates appreciation of each other's discrimination and develop ones with cultural diversity.

What is Intercultural Education?

Culture is the total accumulation of many beliefs, customs, activities, institutions and communication patterns of an identifiable group of people. Culture is generally learned rather than inherited. The understanding of personal relations and responsibility to family members is learned. This understanding and learning occurs in the family, where children imitate family members' beliefs, customs and behaviours. Thus the child grows up understanding the world and his or her life through the eyes of the family which in turn reflects the cultural system (Dodd, 1987). Culture is more than a mosaic of customs, for culture teaches behaviour. Attitudes toward time, property, dress, food and even the proper distance between people talking to each other all have been determined by culture. Your culture tells you what is beautiful, ugly, sexy, or exciting. Your culture teaches you the value of hard work, thrift, privacy, competition, frankness and fair play. Culture comprises several elements. They are: Cultural history, cultural personality, material culture, role relationships, art, language, cultural stability, cultural beliefs, ethnocentrism, nonverbal behaviour, spatial relations, time, recognition and reward and thought patterns. This cultural elements shape the individual with cultural system of their group. There are different cultural systems for a different group of people. Thus children come from different cultural system. An educational approach based on the respect and appreciation of cultural diversity. It is targeted at each and every member of society as a whole, proposing an integrated model of involvement in the students' education that arrange all the aspects of the educational process in such a way that we achieve equal opportunities / results for all, overcomes racism in its various

manifestation and establishes intercultural communication and competence (Aguado, 1995).

Intercultural education can be defined as a series of attempts to engage with diverse cultures and lifestyles showing respect. Intercultural education should promote understanding and respect for other people and cultures, fight racism and xenophobia, and promote equal opportunities for all. It is a pedagogy that acknowledges, responds to, and celebrates fundamental cultures offers full, equitable access to education for students from all cultures. Intercultural education is for all children irrespective of their ethnicity. As all our children live in a country and a world that is becoming more of cultural diversity. We need to prepare them for that world.

Many international standard setting conferences and documents stressed the need for intercultural education. The UN Declaration on the Rights of Persons Belonging to National or Ethnic, Religious and Linguistic Minorities (1992) also stresses the need for educational content which recognizes minorities, expressing that: “States should, where appropriate, take measures in the field of education, in order to encourage knowledge of the history, traditions, language and culture of the minorities existing within their territory. Persons belonging to minorities should have adequate opportunities to gain knowledge of the society as a whole”.

In Guideline on Traveller Education in Primary Schools (2002) intercultural education is defined as aiming to:

- foster conditions conducive to pluralism in society
- raise children’s awareness of their own culture and attune them to the fact that there are other ways of behaving and other value systems
- develop respect for life styles different from their own so that children can understand and appreciate each other
- foster a commitment to equality
- enable children to make informed choices about, and take action on, issues of prejudice and discrimination
- appreciate and value similarities and differences

- enable all children to speak for themselves and articulate their cultures and histories

The UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity (2001) addresses the cultural rights issue and stresses the role of education in that all persons should be entitled to quality education and training that fully respects their cultural identity. In a democratic world the education system should initiate to spotlight multicultural character in society and promote cultural interaction in the school set up for the promotion of healthy understanding among individual from different culture which in turn promote cultural identity and cultural understanding for future multicultural society. Multicultural society warrants intercultural education plays a vital role for the promotion of cultural appraisal. The benefits of intercultural education for all children include the following:

- It encourages the child's curiosity about cultural and social difference.
- It helps to develop and support the child's imagination by normalising difference.
- It helps to develop the child's critical thinking by enabling the child to gain perspectives on, and to question, his/her own cultural practices.
- It helps to develop sensitivity in the child.
- It helps to prevent racism.

The above stated benefits are provided to the students when the teaching and learning process has solid aims of intercultural education.

Aims of Intercultural Education

Intercultural education is important for every child's educational experiences within a school which is characterised by ethnic diversity. Intercultural education is important within the curriculum in order to help children to develop the ability to recognise inequality, injustice, racism, prejudice and bias and to equip them to challenge and to try to change these manifestations when they encounter them. Children should be allowed to appreciate the richness of a diversity of cultures

and be supported in practical ways to recognise and to challenge prejudice and discrimination where they exist. Schools broad curriculum should be sufficiently comprehensive and flexible to ensure intercultural dimension in the curriculum. It is an essential feature in the curriculum which provides opportunities for children to appreciate the richness and diversity of society and to recognise and challenge prejudice and discrimination. Intercultural responsive teachers should be able to transform the curriculum with intercultural concepts. The teachers must develop critical thinking among their children for promotion of more coherent and richer intercultural experiences. The figure below represents the aims of intercultural education.

Aims of Intercultural Education

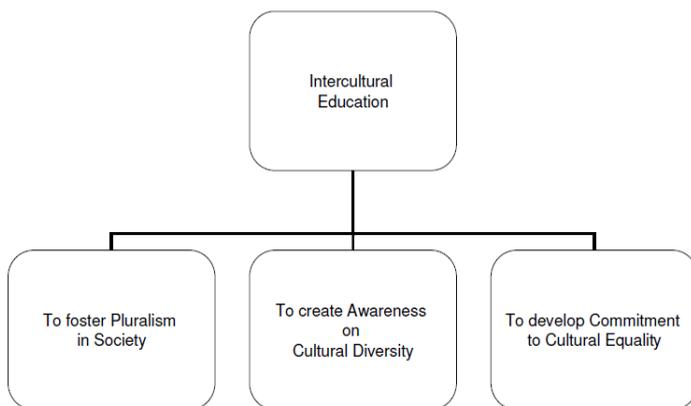


Fig. 1 – Aims of Intercultural Education (Buli-Holmberg & Sujathamalini, 2009)

Intercultural education is gaining importance to foster conditions to create pluralism in society. It is directed to develop respect for different life styles of students with different culture. This education focus its attention to create awareness of their own culture and attune them to the fact that there are other ways of behaving and values system that need to be appreciated. This realisation will certainly promote

intuition among teaching professional to insist intercultural education in their teaching process. The goals of intercultural education listed below:

- The reduction of all forms of exclusion.
- The furthering of integration and school achievement.
- The promotion of respect for cultural diversity.
- The promotion of understanding of the cultures of others.
- The promotion of international understanding (UNESCO, 1992).

Intercultural education happens naturally through the 'hidden curriculum' of the social and visual world which the child lives. Intercultural education is for all children irrespective of their ethnicity, as today's world is becoming diverse.

Principles of Intercultural Education

The above stated aim of intercultural education will be achieved only with the principle stated by UNESCO guideline on intercultural education. They are:

Principle I: Intercultural education respects the cultural identity of the learner through the provision of culturally appropriate and responsive quality education for all.

Principle II: Intercultural education provides every learner with the cultural knowledge, attitudes and skills necessary to achieve active and full participation in society.

Principle III: Intercultural education provides all learners with cultural knowledge, attitudes and skills that enable them to contribute to respect, understanding and solidarity among individuals, ethnic, social, cultural and religious groups and nations.

These principles should be incorporated in intercultural education to promote cultural identity and cultural understanding. To carry out these principles in teaching – learning process teachers play key role in intercultural education. The figure below pinpoints the principles of intercultural education.

Principles of Intercultural Education

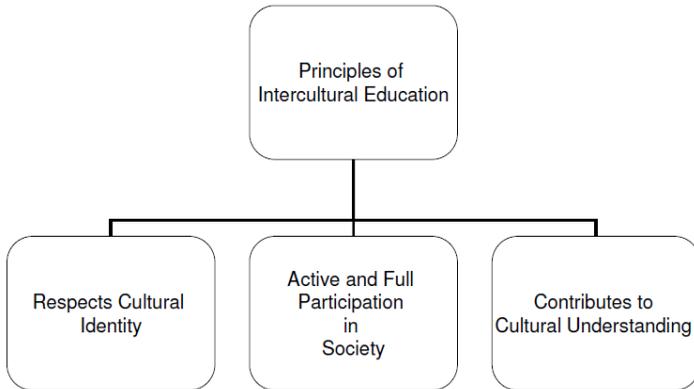


Fig. 2. Principles of Intercultural Education (Buli-Holmberg & Sujathamalini, 2009)

Teachers are those who interact with the children of culturally diverse and mould them. Today's classrooms require teachers to educate students varying in culture, language, abilities and many other characteristics (Gollnick & Chinn, 2002). To meet the needs of these diversified learners teachers should not only be theoretically competent but also be able to instruct with culturally responsive pedagogy. They should create an environment where all students are welcomed and supported regardless of their cultural differences which in turn facilitate best opportunity to learn.

Culturally Responsive Pedagogy for Intercultural Education

The pedagogy which meets the cultural diversity comprises three dimensions. They are a) Institutional b) Personal c) Instructional. The *institutional* dimension reflects the administration, organization of the school, School policies and procedures and community involvement. The *personal* dimension refers to the cognitive and emotional processes teachers must engage in to become culturally responsive.

Teachers' self-reflection is an important part of the personal dimension. Teachers should examine their attitudes and beliefs about themselves and others, they have to discover why they are who they are, and can confront biases that have influenced their value system (Villegas & Lucas, 2002). The *instructional* dimension includes materials, strategies and activities that form the basis of instruction. When the tools of instruction are incompatible with, or worse marginalize, the students' cultural experiences, create a disconnection among students with school is likely (Irvine, 1992). Therefore instructional dimension should recognize and utilizes the students' culture and language in instruction, and ultimately respects the students' personal and community identities. Thus the three dimensions significantly interact in the teaching and learning process and are critical to understand the effectiveness of culturally responsive pedagogy.

The pedagogy that acknowledges, responds to, and celebrated fundamental cultures offers full, equitable access to education for students from all cultures. Culturally responsive Teaching is a pedagogy that recognizes the importance of including students' cultural references in all aspects of learning (Ladson-Billings, 1994). Some of the characteristics of culturally responsive teaching are:

1. *Positive perspectives on parents and families:*

Every teacher should build on awareness among parents to understand the importance of intercultural education. Teachers should engage in dialogues with parents and involve them in school function and create a room for religious and cultural understanding so that they can pass on to their children.

2. *Communication of high expectations:*

Effective and consistent communication of high expectation helps students to develop a healthy self concept (Rist, 1971). If the teacher expresses sympathy over failure, praises for completing a simple task, or offers voluntary help, it may send unintentional messages of low expectation. Hence, a teacher should promote high expectation among students to develop further.

3. *Learning within the context of culture:*

Children learn about themselves and the world around them within the context of culture. The effective communication among students creates a situation to understand cultural differences. Cooperative learning will certainly promote better learning exposure to understand children's own culture and other peers' cultural practices.

4. *Student-centred instruction:*

The culturally responsive teaching will be effective when the curriculum is student centred. Student centred instruction will promote children to learn from themselves and develop sharing and understanding different cultural practices.

5. *Culturally mediated instruction:*

Learning takes place in culturally appropriate social situations. Allow students with lot of opportunities to share their cultural knowledge. Teaching should make the students to raise question and challenge their own beliefs and actions.

6. *Reshaping the Curriculum:*

The curriculum should be interdisciplinary in nature and integrated with intercultural concepts. It should incorporate higher order of cognitive and meta-cognitive skills to understand, analyze and appreciate the cultural differences.

7. *Teacher as facilitator:*

Teachers are facilitators for a culturally responsive teaching. Teachers should be able to accommodate different learning styles of culturally diverse learners.

The above listed characteristics for culturally responsive teaching will be effectively carried out only when the teachers are culturally responsive.

Building Culturally Responsive Teachers

As today's global society requires teachers who are culturally responsive teachers. Gay (2002) and Villegas & Lucas (2002) listed specific activities for teachers to become, as culturally responsive teacher. They are:

- Teachers must engage in reflective thinking and writing.

- Explore personal and family histories.
- Acknowledge membership in different groups.
- Learn about the history and experiences of diverse groups.
- Visit students' families and communities.
- Visit or read about successful teachers in diverse settings.
- Develop an appreciation of diversity.
- Participate in reforming the institution.

The activities listed above are in accordance with the definition given by the Traveller Education in Primary Schools. When the teachers engage in reflective thinking and writing help them to create conducive conditions to pluralism in society. If teachers explore personal and family histories, enable the child to speak for themselves and articulate their cultures and histories. When the teachers acknowledge membership in different groups create awareness among children of their own cultures and attune them to the fact that there are other ways of behaving and other value system. The teachers who develop an appreciation of diversity are able to achieve the aim of intercultural education listed by UNESCO - promotion respect for cultural diversity, reduce all forms of exclusion by integration, and promote understanding of the cultures of others. When the teachers perform the above activities they are culturally responsive and they are able to adopt culturally responsive instruction in their teaching methods. To perform culturally responsive instruction effectively Heraldo, et., al (2006) had listed certain activities to adapt the curriculum to be culturally responsive. The teachers who can perform the below activities to adapt the curriculum into culturally responsive, the instruction may take its shape as a culturally responsive instruction. Banks & Banks (2004), Gay (2000), Ladson-Billings (1994) and Nieto (1999) stated certain activities for culturally responsive instruction. They are:

- Acknowledge students' differences as well as their commonalities.

- Validate students' cultural identity in class room practices and instructional materials.
- Educate students about the diversity of the world around them.
- Promote equity and mutual respect among students.
- Assess students' ability and achievement validly.
- Foster a positive interrelationship among students' their families, the community and school.
- Motivate students to become active participants in their learning.
- Encourage students to think critically.
- Challenge to strive for excellence as defined by their potential.
- Assist students in becoming socially and politically conscious.

When the instruction acknowledge students' differences as well as their commonalities reduce all forms of exclusion. The culturally responsive instruction educates the students about the diversity of the world around them and promotes the aim of respect for cultural diversity. The aim of promotion of international understanding is achieved when the instruction foster a positive interrelationships among students' families, the community and school. The integration and school achievement aim of intercultural education is achieved when the instruction is framed to motivate students to become active participants in their learning and encourage students to think critically. The instructions which assist students in becoming socially and politically conscious promote the aim - promotion of international understanding. Thus when the teachers' instruction is designed with the above characteristics it ensures to achieve the aim stated by the UNESCO in 1992.

Criterion for Culturally Responsive Instruction

The instructional techniques for intercultural education should be effective to promote cultural understanding among students in the classroom. The intercultural education is not a separate

curriculum to be taught to the students. It has to be inbuilt within the curriculum so that teacher incorporates intercultural understanding in their teaching process. The interaction in the classroom will be framed by a set of agreed rules of classroom behaviour, which emphasis that classroom members treat each other with respect. This respect will be further emphasized through reinforcement in the interaction of classroom life. Teachers can unintentionally teach the children to understand the diversity among their peers. The teachers should understand all children in the classroom who differs in culture, habits, customs, beliefs and practices. Which in turn facilitate them to frame the curriculum depending upon their cultural diversity. The teachers should integrate the intercultural content across the areas of the curriculum and provide all children to get richer learning experience in an intercultural environment. Every teacher should be conscious to take into account of classroom climate, teaching approaches, assessment approaches and lesson content for effective intercultural transaction. The culturally responsive teacher should take all these components in planning process.

Instructional Techniques for Intercultural Education

The general instructional techniques used by the teacher can be successfully used for intercultural education if the teachers plan their instruction well in advance to incorporate the intercultural concepts in their teaching process. The question about how instruction might be provided effectively and flexibly to the diverse range of students in our classrooms has generated a number of alternative instructional strategies. One of the goals of a cooperative learning is to enhance individual student understanding and another is to develop positive attitudes towards cultural differences. The Collaborative teaching should focus on the cultural history and cultural personality. Collaborative learning plays vital role in intercultural education. Collaborative learning is important for children to understand different cultural beliefs. Peer tutoring and reciprocal learning within pair is examples of collaborative learning method in heterogeneous groups which encourage

mutual interdependence and promote cultural accountability and understanding. It also focuses on cultural beliefs and practices and cultural understanding. This method also helps the student to develop cultural identity as it collaborate the individual with different cultural differences. They will be able to mingle with each other and promote effective team learning with small group projects for promotion of cultural diversity. In particular cooperative learning encourages collaboration through structured interaction in small groups. As the name implies it involves students in cooperation for cultural interaction. Speaker's Corner which promotes discussion for intercultural communication also plays a vital role in the instructional techniques in intercultural education. The instructional methods discussed here serve as guidelines to prepare the intercultural education instructional guide that is planned by the author.

On the Whole, the intercultural education is effectively implemented with culturally responsive teachers who instruct culturally responsive instruction. Culturally responsive teachers play vital role to ensure that all of their students have an equal opportunity to achieve to the best of their ability. If instruction reflects the cultural and linguistic practices and values of only one group then the students are denied an equal opportunity to learn. Culturally responsive instruction addresses the needs of all learners. Even though the educational system plan the curriculum for schools it is the teacher who should act as an internal agent to adopt the curriculum to reflect cultural and linguistic insensitivity.

Summary

Different instructional techniques for teachers to design intercultural curriculum for students in their classroom is the focus in this chapter. In recent years the teachers has to teach students with different culture, linguistics and abilities. Cultural diversity in school environment has increased in all countries due to immigration. At this point it is the need of an hour to develop the students to understand different culture. We have to enable the children to respect others cultural difference,

celebrate diversity and value the other's cultural beliefs and practices. Intercultural education helps to promote equality and to challenge the unfair cultural discrimination. For the classrooms to be appropriate learning environments for all students with cultural differences the teacher must develop the curricular design that helps for intercultural understanding. The curriculum should be based on the multicultural design. They must embrace an emancipator approach to curriculum and pedagogy that validates the dignity and humanity of each learner. When teachers design and modify curriculum which meet the multicultural group they will be able to help the children with different culture to respect and appreciate cultural diversity and experience others culture. The instructional techniques that are discussed with theoretical base in this chapter can serve as a literature base to develop practical guide for teachers to plan their classroom activities based on the cultural identity and understanding among students. Further, the guide will help the teacher to make curricular adaptations in classrooms bearing in mind the students' points of view and to promote co-operation and empathy.

References

Aguado, T. (1995). *Inter Guide: A Practical guide to implement intercultural education at school*. Interproject, Madrid: Universidad Nacional de Educacion a Distancia, Spain.

Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.) (2004). *Handbook of Research on Multicultural Education* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Buli-Holmberg, J. & Sujathamalini, J. (2009): *Inclusive Education and Intercultural Education. Theoretical and Research Perspective*. University in Oslo.

Dodd, C. H. (1987). *Dynamics of Intercultural Communication*. Iowa: WCB Publishers.

Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. New York: Teachers College Press.

Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53 (2), 106-116.

Gollnick, D. M., & Chinn, P. C. (2002). *Multicultural education in a pluralistic society* (6th ed.). New York: Merrill.

Guidelines on Traveller Education in Primary Schools (2002). Department of Education and Science, Dublin – Stationery Office.

Heraldo V. Richards, Ayanna F. Brown, Timothy B. Forde (2006). *Addressing Diversity in Schools: Culturally Responsive Pedagogy*. NCCREST.

Irvine J. J. (1992). Making teacher education culturally responsive. In M.E. Dilworth (Ed.), *Diversity in teacher education: New expectations* (pp. 79-82). San Francisco, CA: Jossey Bass.

Ladson-Billings, G. (1994). *The Dreamkeepers: Successful Teachers of African American Children*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Nieto, S. (1999). *The light in their eyes*. New York: Teachers College Press.

Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53 (13).

Rist, R. C. (1971). *Student social class and teacher expectations: The Self-fulfilling prophecy in ghetto Education. Challenging the myth: The schools, the Blacks, and the poor* (Reprint Series Nº 5). Cambridge, MA: Harvard Educational Review.

UN Declaration on the Rights of Persons Belonging to National or Ethnic, Religious and Linguistic Minorities (1992). Art. 4, § 4.

UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity (2001). Art. 5,

UNESCO (1992): *Final Report: International Conference on Education*, 43rd Session, § 7.

Guidelines on Traveller Education in Primary Schools (2002). Department of Education and Science, Dublin – Stationery Office.

UNESCO (2006). *Guidelines on Intercultural Education*. Section of Education for Peace and Human Rights, Division for the Promotion of Quality Education, Education Sector.

Capítulo 7

Cultural Activities as a Tool for Interaction, Communication and Inclusion: Education for good Citizenship

Miriam Donath Skjørten

Department of Special Needs, University of Oslo

Introduction

In this article special emphasis will be put on the potentials of cultural activities as part of educating children to become active creative citizens. Cultural activities are an important tool in education as well as a tool to secure better life quality for children and adults in the school community and the community as a whole. I will specially focus on the importance of cultural activities in promoting interaction and communication and thereby also promoting learning and emotional and social growth and participation within informal and formal education in inclusive relevant settings.

Inclusive settings embrace all members of the community, irrespective of age, social and economical background, emotional, sensory, physical or cognitive functioning, cultural backgrounds and experiences. Within formal education that usually is organised according to age it is important that **all** children learn together with children their own age. When we refer to inclusion we are also talking about natural diversity within a class and a community. Genuine inclusion will, among others, promote responsibility of every individual within a collective democratic society.

In this article the concept “cultural activities” includes only activities related to dance, music, drama, arts and crafts (including drawing and sculpture) and story telling. I use the term “cultural activities” rather than “the arts” or “fine arts” because in some cultures the concept “arts” can be considered somewhat artificial and alien.

These activities can embrace a wide range of experiences

including relevant cultural heritage on the one hand and on the other hand, contemporary forms and children's and adults' own individual experimentations and creations expressed as result of their own creativity and participation. Creativity can emerge in solitude and through interaction with others taking considerations to individuality as well as to needs of the group and for cross-cultural interaction.

Cultural heritage includes reproductions of songs, dances, stories, traditional graphical patterns etc.. It also includes styles or ways of singing, dancing etc. that have been handed down from generation to generation. Cultural activities will in addition to cultural heritage also include playful improvisations created on the spur of the moment as well as new "productions" that are gradually structured so that they can easily be repeated and may be handed on to others. One can also find many examples where improvisation and pre-structured elements are combined. Jazz music is a good example of this.

Cultural activities imply activity and participation on the one hand and active participation as audience, onlookers, listeners and readers on the other hand. Both scopes provide enrichment for the participants. Thereby providing possibilities to share with a group and developing potential for good and active citizenship.

This article is mainly the out come of many years' experience with children, teachers, teacher to be and other adults working with children, youth and adults who were marginalised in one way or another. Practice, theory and understanding were developed through discussions, practical work, implementation of findings and theoretical holding points.

Diversity and enrichment - past and present

In the past, in each of our countries, we had developed an artificial society through sorting, grouping and thereby segregating individuals from their natural social, cultural and physical environment. Eventually these segregations had developed "new social units".

Segregation occurred and occurs because of social,

economical, cultural and/or religious background and/or because of disability. Persons who are segregated become marginalised because they are not given the same opportunities for learning, development and participation as the “privileged” population. However, in many ways the “privileged” also can be marginalised because they do not have the opportunity for enrichment through interaction with those persons who are segregated.

In the last decades we have realized that through segregation our society has lost some important dimensions. To day we are striving to find ways to bring society to the realization that diversity - all diversity – must be seen as “normal” and enriching for all involved.

A “normal” society will include members with differentiated needs, interests, talents and opinions. When we talk about a “normal” society or “normalisation” it refers to a society that not only accepts diversity, but also looks at diversity as enrichment and not as a burden. Such a society will provide the necessary respect, conditions and consideration for all its members, giving them the opportunity to experience equality and self-worth. This will help to lead us closer and closer into a more genuine democratic society. Children, when they are very young do not segregate, however they soon learn to segregate from parents, teachers, the school system and the media. Therefore a re-orientation is needed.

A re-orientation should include the understanding that children are valuable by their own right (not only as future adults) and that society must provide necessary conditions and adjustments and not solely expect that children and adults with a different background or with impairment should be the only one to make adjustments to the existing physical and social and cultural environment.

Our slow road towards inclusion

Practical experiences, research, legislations (both international and national) as well as artists of different kind have for many years tried to guide us and give us inspiration towards a more just society.

In 1923 the author Khalil Gibran wrote:

“...
...”

*And though they are with you yet they belong not to you.
You may give them your love but not your thoughts,
For they have their own thoughts...”*

And about teachers he said among others the following:

“...
...”

If he is indeed wise he does not bid you enter the house of his wisdom, but rather leads you to the threshold of your own mind...”

John Dewey (1859-1952) followed by Paulo Freire (1921-1997) showed us that learning depends upon “learning by doing” including dialogue, interaction and participatory learning based on learners’ reality and experience (this includes learning to read, write and mathematics). Emphasis was also put on the importance of working together rather than competing with each other. In his sociological studies Urie Bronfenbrenner (1917-) shows us how the development of an individual is influenced by the different systems she/he is surrounded by and grows up in. Below, p 17 you will find a model I have developed that is somewhat similar to Bronfenbrenner. Lev Vigotsky (1896-1934) also emphasised the importance of the social environment for learning.

One knows and accepts all these theories and yet schools and the society at large emphasises the “truth” of books and what teachers and other adults are saying, ignoring children’s voices. In the 70s or 80s UNESCO made an attempt to collect children’s voices about “What Makes a Good Teacher” (editors Elizabeth Khawajikie, Anne Müller, Sigrid Niedermayer, Cilla Ungerth Jolis. It is published by UNESCO in English, French and Spanish - no year). It makes wonderful reading and is still relevant today.

Some of the most important international policies to support inclusion and rights are:

- The Declaration of Human Rights - 10.12.1948
- The Convention on the Rights of Children, 1989, United Nations
- Education for All: 1990 World conference in Jomtien,

Thailand

- Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disability, 1994
- The Salamanca Statement, in the report from the world conference on special needs education: access and quality, 1994, UNESCO
- The Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Commitments, 2000, UNESCO
- The Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 2006, United Nations

In addition we have all the national policy papers, acts etc. on universal education, inclusion, rights to access and participation and quality of life etc.

Unfortunately, these goals are far from being fulfilled. On the contrary more children than ever are living under unfavourable conditions. These conditions are severe that it hardly gives opportunities for good citizenship.

To really move towards inclusion it is among others necessary to study carefully the Convention on the Rights of the Child, (ratified by all European countries and by most other countries in the world). We must ask ourselves: “do we take children, their needs, rights and uniqueness seriously?” “Is our education really giving opportunities for learning, development and participation?”

In this article education refers to both informal and formal quality education in inclusive settings, and in child and learning friendly environments.

Play, games including other cultural activities are of great potential and value. By their nature these activities can easily invite for diversity, dialogue and sharing, rather than for uniformity and competition. Since we live in a very competitive era, the characteristics cultural activities I am referring to are of great importance.

The role of cultural activities

This chapter focuses on **the role of cultural activities** in promoting:

- The physical, emotional, social and cognitive growth of the individual as unique person and as a member of his/her social unit (family, class, community)
- The growth of the social unit - the group as a whole resulting from the diversity of its individual members and ability to share.

The cultural activities discussed are important tools that can help us to help children and adults to get in touch with their emotional and social experiences and competencies. These competencies are often ignored by formal education. On the other hand it gives us an indirect as well as direct tool towards learning democracy and good citizenship.

Emotional and social competency is not only important for a child's wellbeing but can at times prevent and at times reduce failure and thereby feelings of worthlessness when the child does not succeed in performing specific tasks or for example understanding all that is being taught in class (Rye, 2001). When cultural activities are taught as proficiency subjects directed by curricula only, rather than by the interests and experiences of individual learners, cultural activities can as other school subjects also produce feelings of failure and/or boredom.

It is important not only to discuss cultural activities from the point of view of the participator but also from the point of view of the observer, onlooker, listener or audience. In the 70s and 80s, when cultural activities became important as educational tools, one often claimed that only participation in such activities through for example, singing, dancing, role-playing etc. was really valuable. Being a spectator, a member of an audience or an onlooker was considered as an act of passive entertainment that provides no more than pacifying pleasure.

One soon realised that one could also be active while looking or listening and that this was not synonymous with "taking a rest". On the contrary, listening and looking can be important for the enrichment of experiences and may thereby increase one's own activity and creativity. It can also increase the ability to observe and analyze in general.

However, one must learn and train to listen and look in an active and analytical and constructive way. Giving positive and critical feedback to the “performer” will be of benefit to both parties and is part of a democratic give-and-take society.

Diversity will also be manifested here, some like to listen to music but not sing or play an instrument, others like to tell stories but not listen to stories. Some people would like to dance but cannot because of a physical impairment, some like to dance, but cannot hear. Some like only to listen and look because their demand for quality does not give them pleasure as participants - this one can and should work on.

Teachers and cultural activities

If we really want to use cultural activities as a tool for growth and not only as a cultural orientation or as leisure activities, we must use this tool carefully and consciously. Therefore, teachers and teacher-trainers, parents, artists and amateurs/volunteers should be made aware of **how** and **why** cultural activities are so important. Also authorities responsible for making curricula and those who are providing the finances must be made aware of the same. It is important that enough time and competent training is provided in teacher education, and that schools and kindergartens permit enough space and time for these activities.

Teachers must involve themselves in such activities and go through personal experiences before they can really understand and comprehend how these activities “work” and how one can apply such activities as a tool in education, special needs education and inclusion. Teachers should be able to understand how they could use cultural activities as means for helping children to develop self-worth and for enriching their experiences and scope of learning and developing interest and curiosity for the unfamiliar cross-cultural situations, diversity and inclusion.

It is not enough for teachers to gain understanding through lectures or participation only. Teachers must also learn to analyze the nature of such activities and how the different activities can act upon different pupils using different methods.

However, this is not merely a matter of learning skills and methods. Teachers must understand through their own experience how such activities can influence and trigger emotions/feelings and self-worth as well as the joy of being active physically, emotionally, intellectually and socially.

The Uniqueness of Cultural Activities

Cultural activities such as dance, music, drama and theatre, graphic expression, sculpture, arts and crafts, story telling, poetry and fiction are also referred to as the fine arts. They are all unique in their means of communication and thereby unique in bringing forth meanings, atmospheres and feelings. Their uniqueness also lies in how one can express different qualities, contrasts and nuances and how these, if so wished, can be melted into a holistic experience and understanding. The activities can present features from the past, contemporary features and dreams for the future as well as unrealistic fantasies. Cultural activities can therefore:

- Preserve cultural heritage on the one hand and on the hand help cross-cultural “meetings”
- Create, redeem, abstract, provide structure for and give form to and integrate feelings and thoughts
- Unite movement, rhythm, sound, and form
- Unite movement or sound on the one hand and stillness on the other hand
- Unite tension and relaxation
- Unite space, time, force and flow
- Unite body and soul or the physical and spiritual
- Unite play and ritual
- Unite truth and fairy-tale, fact, fantasy and dream
- Unite what is of individual and what is of common and social interest

(Most persons will agree to that the features mentioned above are positive. However these activities can also be used as promoters of extreme political ideologies, advertisement - tempting individuals to buy what they do not really need, raise

religious unity and fanaticism etc.)

The fine arts have among others two important traits. The first one is to **organize** and **give structure and form** to impressions, moods feelings, atmospheres, thoughts, ideas etc.. When one for example organizes tones in a certain order and in a certain rhythm it may express something different than when the organization is given another form. The different organization of lines and colours can give different representations. The ocean and the desert may have common lines, but different colours.

The second trait I would like to mention is that through the fine arts one can try to convey a **message** using features from reality, but not copying reality. This will call for the **abstraction** of reality. Nature, objects, ideas and feelings are simplified in order to indicate features that will trigger memories, emotions and thoughts. In this way the message can get a **universal** meaning. Through the use of abstraction the experience can be transformed from a highly personal experience into a more or less universal experience. In this way it can bring people with different experiences and from different cultures to a common understanding.

A photograph records as many details as technology allows while a painting will not give as many details and may emphasise other details. At times sizes, shapes and colours may be exaggerated or diminished. A microphone will record reality while a musician may reduce or increase the nature of tones or exaggerate the volume, speed or rhythm, all depending upon what he/she wishes to convey.

As already mentioned above, the different forms of cultural activities have on the one hand common expressive trends and on the other hand each has a unique expressive medium presenting different details and qualities and giving expression to different emotional and descriptive nuances. Some things will only be possible to express through a particular medium. The choice of medium will not only depend upon what should be expressed, but upon who expresses it. I may want to express an issue through dance while you may want to use colours and lines.

The different cultural activities are equally important. If we experience or are exposed to many different expressive media it will be enriching. However, dance, movement and song have a special importance because they all are media initiated and expressed by the means of our own body.

Other activities such as dramatizing, drawing, sculpturing, playing a musical instrument are also expressed utilizing the body even if the emphasis is not the medium of movement but other media. Even activities using verbal language depend on body and movement and will often relate to bodily experiences both directly and indirectly.

In the beginning there was chaos everywhere.

Sound mixed with light.

Movement and form were in disorder.

*Then it was that movement managed to create more space,
and all had more room to present themselves*

Light, with its colours and variation of intensity - ,

Sound with its tones and variation of intensity -

Form, in two and three dimensions with variation of intensity.

*And movement found its own place, but gave something of
itself to them all.*

Only then came men and women, and with them came words.

Whenever a new person is born,

life commence with body and movement...

It will therefore be of special importance for children as well as for adults to “tune in” and develop the “sensitivity” of their body, to develop body awareness and control as well as to develop a positive body image.

Developing a positive body image can only be done through an interaction of body movement related to emotional, social and intellectual activities. Training of motor skills alone will not develop the kind of body image I am referring to. Persons with a good body image, good self-esteem, social awareness and empathy have a better chance to develop into active citizens.

Why cultural activities

What makes cultural activities so attractive is the multiplicity that they represent. They can cover a large variety of interests

and aptitudes and help to liberate our thoughts and feelings. In reality there is no “right” and “wrong” when engaging in cultural activities. Of course one can choose to follow a certain tradition or “school” binding the execution of dance, music, theatre or painting to a certain style where there are “rights” and “wrongs”. But one does not have to do this; one can follow one’s own inner motivation and creativity.

On the other hand, there are very strict rules with respect to how to spell words, what the results are of a task in arithmetic or how one quotes the order of historical events.

Cultural activities should be part of life in the home, community and school. Cultural activities can be used as an end in itself, or as a tool for:

- Conveying information
- Communicating when words are not sufficient or do not reach at all
- Preserving cultural heritage
- Rehabilitation and therapy
- Education, special needs education, promoting processes towards inclusion, including education towards democracy and good citizenship.

Below I will focus on cultural activities as a tool in education including the promotion of the processes leading towards inclusion, while the other aspects will only be dealt with superficially. I will also emphasize the special importance cultural activities may have when children or adults have barriers to learning, development and participation.

Cultural activities and information

Information

Cultural activities can function as a good medium to spread factual information. What is even more important is that cultural activities can provide emotional experiences so that factual information can become even more meaningful. Professional books and pamphlets will usually give practical and technical information while cultural activities, if well done, can convey social as well as emotional experience related to

the information given.

This is true in relation to any minority group, be it because of cultural differences, social status, gender, colour of skin, age, impairment or any other marginalizing condition. Cultural activities can, better than factual information alone, help to develop real and deeper understanding, awareness and empathy that may lead to change of attitudes.

For years people have been making efforts to spread information **about** persons with disabilities and their families and their potentials and needs. Efforts have been made to sensitise the majority to develop insight and empathy for persons who are different. Today's status of persons with impairment and other persons who are different is proof that although the situation may have improved, there is still a long way to go. In order to develop a real reciprocity one should also provide persons with impairment and persons who are marginalised in other ways, with an insight into the experiences, potentials and especially needs of persons who are not marginalised who do not have impairment/disability.

Do persons with impairment have empathy for persons without impairment? Do persons who in one way or another represent a minority have empathy for those belonging to the majority? Can cultural activities help to develop a better mutual understanding?

If information is to come across and also provide experiences it must be well presented. It will therefore be important to encourage artists of all kinds to become more involved in providing experiences **for** and **about** children and adults who represent either a "minority" or a "majority". This can be done through writing, painting, playing instruments and singing, dancing, producing plays and telling stories and tales (old and new).

I would like here to mention Finn Carling (1925-2004), a Norwegian novelist and essay writer, who himself had severe Cerebral Palsy and who through his writing promotes our understanding and insight into a child's struggle to be able to play, communicate, get experiences and learn to walk (Carling, 1976). He also wrote about a person's struggle for

dignity (Carling, 1988), and he has warned us about how abandoned and neutralized one can become living in a society that sees everything through the eyes of persons without disability (Carling, 1975).

The National Theatre of the Deaf, U.S.A. did in 1971 communicate to me not only a genuine theatre experience but also gave us a notion of deaf persons' ways of solving communication challenges. In addition it presented the possible vulnerability caused by hearing impairment.

In her poetic way, Barbro Sætersdal (?-2002) leads us, in her collection of poems (1979), into the thoughts, feelings and worries of a mother of a child with severe developmental impairment.

Tordis Ørjasæter (1927 -) opens the doors for us to the worries, joys, and sorrows of a mother, father and siblings of a child with severe impairment (1976).

The video "Gaya's Børn" (Gaya's Children) (1998), presents glimpses into the feelings, thoughts and life philosophy of five adults with very severe physical impairment. It also presents the watercolour paintings of one of the persons, telling us about her feelings and experiences through her words and paintings.

Finally I would like to mention the paintings of a man with developmental impairment who cannot express his thoughts and feelings with words, but who makes colourful paintings that lead us into a rich world of experiences and feelings. His paintings are in a museum.

The examples above as well as many others give us - the readers, listeners and viewers a chance to acquire a qualitative of experience and insight that factual information alone cannot give.

The arts "talk to us" through both verbal and non-verbal channels. Because of their sensitivity and because of their ways of giving form to experiences, the artists may vibrate strings in us and reach and activate parts of our own experiences that factual information cannot activate. We are "touched" and transformed. We are ready to participate.

When words are not sufficient or do not “work” at all

When preparing children for unknown experiences words will often not do. Through, for example, picture books we can prepare children for their visit to the dentist or hospital, we can explain to them that grandmother is ill and may die, and prepare them for the fact that mother is soon going to hospital to give birth to a baby. In order for such information to really reach the child, it has to be prepared by a highly qualified person in both the media used and in how children may perceive such information.

At times it may be difficult to comprehend different feelings like sorrow, anger, fear, joy and satisfaction. It may be difficult to find the right words. However, words combined with non-verbal communication through elements such as colours, sounds, movement, rhythm can be of great help.

The above is important for all children (and adults), but even more important for the child for whom words are difficult. This is important if we want to develop a society enriched by diversity and with as many individuals as possible with understanding, empathy and social awareness moving towards an inclusive society with active citizens.

Cultural activities and cultural heritage

The arts, or cultural activities, give expression to our cultural heritage. Our cultural heritage represents our roots; these roots provide basic identity and thereby feelings of belonging and security. Cultural heritage is among others strongly related to a mother tongue.

Cultural heritage is an important common base for everyone in a certain society. Today, when people settle down in other countries than their country of birth it will be of great significance that children, youth and adult develop respect and understanding for each other's cultures and heritage. This is also the case when people move from one cultural region to another within their own country.

Cultural heritage includes also **traditions**. Traditions related among others to behaviour, relations between the older and younger generations, or one can say rules for “to do” and “not

to do". Many cultures in Europe and other parts of the world will face a conflict between these tradition and modern knowledge about the needs of children to be heard, to participate in decision making and to be respected and be taken seriously.

While using cultural activities one has good opportunity to provide children with the need to be heard, respect and being taken seriously. When children are heard and respected they will respect others and have better possibilities to develop good citizenship.

In the following I want to show the multiplicity of opportunities cultural activities can provide when used in education and in special needs education in inclusive child and learning friendly environments.

It is important to mention here that when talking about education I am relating to a holistic education considering all aspects of education: academic, social-emotional and physical aspects of learning and development.

Cultural activities in rehabilitation and therapy – Towards better citizenship

Rehabilitation, therapy and education have some related aspects and are interrelated and act upon each other (see illustration next page). Rehabilitation - restoring, compensating or getting back functions that were lost - will have therapeutic impact and make learning easier. Good therapy may in many ways make learning and rehabilitation easier and good education has therapeutic consequences and may be a tool for rehabilitation.

Although there is, as mentioned above, an interrelation between rehabilitation, therapy and education there are also some basic differences between these three fields in general and in relation to cultural activities in particular. Therapy, in this context psychotherapy, is the most striking of the three since it touches the deepest strings of our feelings, thinking and psychological constitution. Therefore, therapists using cultural activities need a particularly good training in both psychotherapy and the cultural activity they are applying. This

field will not be discussed further in this article. I would only like to mention music therapy, dance therapy, psychodrama and art therapy as established types of therapy using cultural activities.

Common between rehabilitation, therapy and education is that they all among others can be supportive in promoting self-esteem and thereby providing better conditions for developing empathy and intercultural understanding and interplay.

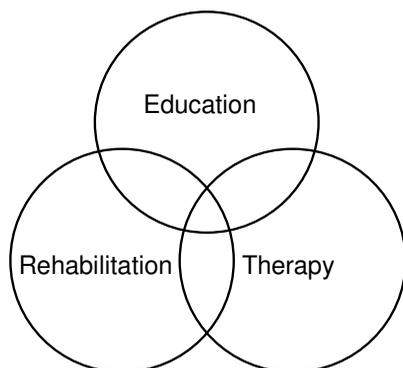
As mentioned above, the borders between rehabilitation, therapy and education are not clear-cut. The importance of cultural activities within education is however very important since it can reach a larger number of persons.

Let me emphasise that in this context the word education embraces education and special needs education in inclusive and child and learning friendly setting.

I would like to divide the task of cultural activities within education into two:

- Cultural activities for their own sake conveying knowledge and skills within the area of the fine arts
- Cultural activities as a tool in education

Illustration 1: The overlapping of education, rehabilitation and therapy



Cultural activities to convey knowledge and skills

Learning about various cultural activities is often an independent school subject, a subject that is also called “the arts” including subjects such as music, dance, the fine arts (graphic as well as sculpturing) drama, writing etc.. Some schools will also provide teaching in the performing arts which will include developing performing skills as well as learning to compose, choreograph, paint etc.. These subjects are at times part of the regular curriculum and/or part of extra curricular activities.

At times the arts will be related to for example historical events, local cultural traditions (see also cultural activities and cultural heritage), geography etc..

In this way, children will acquire knowledge and/or skill, which might give them satisfaction as well as prepare them and give them possibilities for leisure time activities as adults (as participators and/or onlookers) or even lead them towards an occupation. It may also help to develop openness for foreign cultures and thereby for intercultural understanding. Some children may however show no motivation to engage in such activities, they may prefer hiking, playing football, reading or any other activity.

In the continuation of this article I would like to focus on cultural activities as **a tool** in education/inclusive education (special needs education included).

Cultural activities as a tool in education

To understand the value of cultural activities as an educational tool one must clarify the fundamental understanding of concepts such as:

- Holistic view and approach
- Creativity
- Interaction and communication
- Self-esteem and self-realisation.

The four aspects mentioned above are all strongly related to educating children towards interaction, sensitivity and intercultural understanding.

A holistic view and approach

When working with children we are working with persons who have a “past” or a “history” of experiences. These experiences are of a physical, social, emotional and intellectual character. The child acquires experiences partly due to the natural processes of development and partly due to the child’s endless curiosity and initiatives. However experiences are also partly induced on the child by the environment. These experiences and their quality are strongly related to interaction, communication and language.

Raising and educating children gives parents and teachers the privilege of providing the children with an opportunity for new experiences, providing the children with the conditions that will give them freedom to search for their own experience, to challenge and ask questions as well as preparing them for future experiences. This requires that we consider all aspects related to development, aspects within the child as well as environmental aspects. This invites us to look at child development with a holistic or ecological approach.

The illustration on the next page shows that a child’s **physical, social, emotional, and intellectual** functions influence each other’s development. The child influences his/her own social and physical environment, and, that environment will at the same time also influence the child’s development.

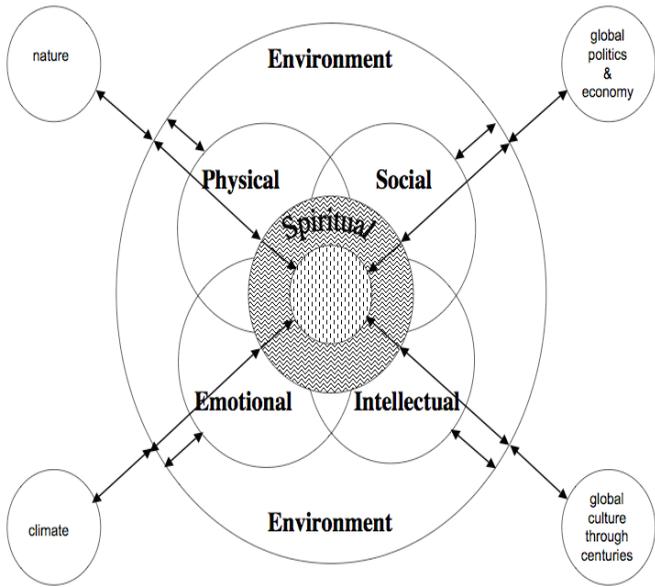
The **close environment** will vary in accordance with the stage of life a person is in. It will be the family for the youngest child, the family and the kindergarten for the child of pre-school age, the family and the school and finally the family and the place of work. In other words, it is the environment a person is part of on a daily (or nearly daily) basis.

The child will have a **direct and indirect influence** on his or her close environment if the close environment is a “healthy” one. On the other hand, the close environment will have a **direct and indirect influence** on the child. One can talk about mutual influence and a “give and take” relation. The development of this “give and take” relation is also the foundation for a “give and take” relation in an intercultural context.

The balance and relation between “give” and “take” will vary in accordance with the dynamics of communication, customs and traditions. The amount of respect one has for children, the point of view one adopts on children’s rights, democracy and social relations in the family, community and at a working place will determined this balance and relation.

The **distant environment** - the community and society at large includes in addition to dynamics of communication, customs and traditions also laws and regulations and the impact of the media (newspapers, radio, and television). Here the individual child or adult will have only **indirect influence** unless the dynamics of democracy are working very well. **Indirect influence** will, among other things, develop as a consequence of existing knowledge about children and about what is needed for them to develop an acceptable quality of life and what will the adults need for their good quality of life.

Illustration 2: A holistic approach



Nature and **climate**, as well as **global politics** and **economics**, and **global culture** will also have an influence on the child's total development. Generally speaking one can say that children growing up in very different natural and climatic environments will probably develop behaviours that are different in quality. All the above-mentioned factors will also influence the child's **spiritual** development.

Parents and teachers face great challenges if they believe in giving children the opportunity to develop as unique persons, persons in their own right, and not as images of the adults. At the same time the children must also develop as persons who are considerate and sensitive to other people and other cultures. This will require a good amount of sensitivity, empathy, creativity and flexibility from parents, teachers and the system.

Creativity

What is this "magic" word **creativity**? Can one develop creativity?

Much research has been done regarding this concept and many answers have been given depending upon the professional background of the researcher. The explanation of the concept will depend upon whether the researcher is rooted in physical science, liberal arts or the fine arts.

Many have defined creativity, and all definitions differ, at least in some aspects. I still like best the description by the Norwegian researcher Gunvor Rand (1981) although many years have passed since her presentation of the concept. She has summarized her search for the meaning of creativity in the following way:

"Creativity is a process in which an individual, as a result of his or her personal abilities and possibilities and in interaction with his or her environment, will seek towards new and/or original products which are adequate for the situation . . . This product can be of concrete or abstract character." (Rand, 1981: 6)

It is important to realize that creativity is a **process**. This process depends upon flexibility - flexibility of the mind, flexibility of the active person and flexibility of the persons

surrounding this person. In the creative process there can be two major types of creativity: intuitive creativity and analytical creativity. **Intuitive creativity** is the type of creativity that occurs on the spur of the moment through improvisation and often without conscious premeditation. It is what happens when one “lets oneself go” and one just dances, sings, plays music, writes whatever comes to one’s mind. **Analytical creativity** is what we use, when we plan, redo and reconstruct our creation in relation to an abstract or concrete objective we may have.

The creative process will usually combine intuitive and analytical creativity.

Creativity and structure

During the past years a myth developed in Western countries that creativity is nearly synonymous with boundless freedom or no structure at all. Looking back one can understand this way of thinking because of the over-structured and very skill-oriented teaching of cultural activities in the past. Cultural events were also over-structured.

In reality we have experienced that while exaggerated structure will suffocate creativity, a total lack of structure may often paralyze creativity. In other words, in order for creativity to emerge one needs a framework within which creativity will usually have the possibility to blossom.

The structure I have in mind can be related to content (topic, story, event, etc), structural elements such as choice of rhythm, duration, movement qualities, forms and/or colours. Defining such elements and relating improvisation, experimentation to such elements or trying out step by step various combinations can for many provide the structure, the framework necessary for creative powers to be able to emerge and be released and materialised.

However, one must be careful not to give too many restrictions, which again can inhibit creativity.

Creativity and the environment

The quotation by Gunvor Rand presented above points out an

important issue. She gives us the understanding that creativity is not only a gift possessed by those few who are especially talented. It tells us that creativity is something that every person, irrespective of ability or level of development, can usually develop if only given the opportunity by the environment. She also points out that creativity can be seen as a continuous process relative to each person's individual starting point. We can however see some restrictions regarding children who are born deaf-blind or with very severe multiple-impairment. We do not know if these restrictions lie with the children or within the caregivers who are just not capable of discovering the "door" to these children's creativity. Another point worth mentioning here is the question whether or not the environment encourages "risk-taking", meaning taking the risk to do things differently than what is expected. Or, does the environment only gratify predefined "correct" answers and solutions?

Creativity and daily life

Creativity must also be seen as the ability to meet challenges and solve problems of a concrete and practical nature as well as of an abstract and philosophical nature. We must have a very wide concept of challenges and problems. Children may use all their energy and creativity to avoid an activity or situation when the parents or teachers, believing it is for the child's benefit and enjoyment, chose the activity with out consulting the child. Or children may use their energy and creativity to avoid punishment. In other words, children may use all their creative energy to avoid what parents and/or teachers think is best for the children. Who is right, the child or the parent/teacher?

When the solution of a problem or making of a "product" is "adequate to the situation" and is "original" for the individual it may be the outcome of creativity (Rand, 1981). However, the same act that may be the result of a creative process by one person may only be a routine for another person. And what was once a creative act by a person may after a while become a routine for that person.

Creativity can manifest itself in concrete as well as in abstract manners (Rand, 1981).

Cultural activities or the arts, as we also call them, provide us with good possibilities through which children (and adults) can develop their creativity. It is however important to be aware of that, using clay and crayons, musical instruments and movement does not necessarily develop creativity. What is important is **how** these activities are applied, or, what is the approach and methodology when using these activities as a tool in developing and promoting creativity.

However, methods alone are not enough. The caregiver's or teacher's sensitivity to children's subtle expressions, changes in mood as well as the talents to interact and communicate will be the foundation for helping children to unfold their creativity. This creativity can also benefit social and intercultural challenges.

Interaction and communication

For all children interaction and communication are important foundations for learning and development, irrespective of the level of development, type or severity of impairment. Development does not occur in a vacuum. It occurs simultaneously in all areas of development and these areas act upon each other. Sensitive and responsive caregivers (or teachers) with sensitivity and empathy are needed. If interaction and communication have not been established and developed in a natural way during early childhood, cultural activities can be a good tool for doing so.

The concepts of interaction and communication can be understood in different ways. At this point I would like to present these two concepts in the way in which I understand and use them. This understanding has developed as a result of working with children with multi-impairment where the lack of or poor interaction and communication were main barriers to learning, development and participation. Working with these children also made me aware of the need to differentiate between these two concepts.

Interaction

Interaction is the mutual attention that two (or more) persons have towards each other or towards an object or third persons. The partners focus their attention towards the same aim (each other, a third person or an object). This mutual attention will often be commented with gestures and vocal sounds (later words). These gestures and vocal sounds will, after a while, be organized into a dialogue, 'conversation', turn-taking game or an exchange between "talking" and "listening". This can also be described as initiatives taken and reactions given in terms by each partner. This will develop into a mutuality and eventually attachment.

Experiences of actions and reactions will develop a competency of attentiveness including the ability to observe and listen, and to respond. These experiences will lead to a gradual development of empathy. (Empathy is the ability to put oneself into the situation or the feelings or the nature of understanding of other people).

Interaction is the foundation for communication, learning and participation and eventually good citizenship.

Communication

Communication means first of all to share. We share and interchange interests, feelings, thoughts, opinions or information by sets of **codes**, formed as **signals, symbols** that become **codes**, which all partners can understand and handle. However codes are not enough for the development of communication. Communication is a complicated process within and between two (or more) partners. Some of the steps involved are established during the process of interaction – abilities such as being attentive, looking and/or listening, being motivated and able to interpret the perceived and being motivated to respond. These abilities start to develop during the processes of interaction and before codes have been established.

The development of communication will be triggered by the **need** to communicate. This need develops when the baby realizes that his/her initiatives result in changes in the

environment. In other words the baby gradually realizes that he/she can influence the environment and he/she may achieve fulfilment of needs, pleasure and wishes.

If the processes of interaction and communication have not been established it will often be of great help to have a tool to help. Dance and music, giving form through drawing and sculpturing as well as other cultural activities can be important activities through which one can directly and indirectly establish and develop interaction and communication.

In real life interaction and communication will be closely related and often overlap and complement each other. Good quality of interaction and communication will be characterized by: sensitivity, attentiveness, reactivity, spontaneity, tolerance, generosity, flexibility, creativity and empathy.

In an average satisfactory social and physical environment, interaction and communication will as a rule be established and continuously further developed through natural activities. However, if conditions such as impairments, extreme emotional difficulties and extreme low self-esteem as well as extreme environmental conditions such as famine, war and sexual and other abuse occur, the process of interaction and communication may not get established or not further developed. The conditions mentioned can even cause children and adults to lose the ability to interact and communicate.

If caregivers and/or teachers want to help children to establish, re-establish and develop interaction and communication they must themselves be sensitive, attentive, reactive, spontaneous, tolerant, generous, flexible, creative and empathetic: they need to be involved.

The development of interaction and communication is basic to learning, development and participation and is particularly important when helping children to develop or restore self-worth and self-esteem.

Cultural activities as a tool for interaction and communication

As mentioned above, cultural activities can serve as a good framework to help children and their parents and teachers to trigger and develop the processes of interaction and

communication and thereby strengthen children's sense of self-worth and self-esteem.

Cultural activities can also create a good framework to provide spontaneity that will trigger interaction and communication. Such activities can also provide the necessary structure that will make interpretation and thereby communication possible. This will again make it possible for children to have influence on their own lives and development and to become active participators in their family, group, class and community.

The use of cultural activities

When teachers intend to apply cultural activities for educational purposes they should have comprehensive knowledge and understanding of:

- Children
- The nature of the cultural activities they wish to use.

Such knowledge should include:

- Knowledge of processes in child development
- Knowledge of the uniqueness of the activities in question and necessary executing (performing) skills
- Knowledge of the pre-conditions necessary for the utilizing of an activity. Does a child understand the concepts used and have the ability and skills (physical, emotional and cognitive) necessary to participate in the activity?
- What kind of feelings (good and bad) may the activity trigger and how should one take care of these feelings?

The requirements described above are more comprehensive and in some ways different from those necessary when applying cultural activities as leisure time activities, as activities for special occasions and celebrations or as activities transmitting cultural heritage.

When cultural activities are applied as a tool it is important that teachers are able to:

- Understand the child's interests and potentials
- Analyze the activities in order to be able to understand to what extent the chosen activity may or may not fulfil the goal for choosing the activity
- Know how to present the tasks

- Know how to balance the amount of freedom and spontaneity in relation to the amount of structure and planning.

We can analyse and plan activities with the purpose of developing **physical, social, emotional, and/or intellectual** functions (see model p 12). However, one can also analyse and plan having in mind that cultural activities can be a source and means to:

- Provoking experiences and impressions
- Motivating and provoking expression
- Motivating and provoking independence and self-actualization
- Awakening, stimulating and satisfying social needs and interaction
- Preparing and motivating learning and training of knowledge and skills
- Developing critical judgement, attitudes and insight.

In the following I will present **only some keywords** relating to the six criteria above. All these criteria also incorporate the aspects of physical, social, emotional and intellectual functions. When approaching children's development in a holistic way they will probably also have a better foundation to develop into active citizen as adults.

Provoke experiences and impressions

Experiences and impressions are necessary for learning and development. Remembering and learning are made easier when experiences are meaningful. Interesting experiences will be motivating for children to explore and take new steps towards new experiences thereby enriching the quality of their lives.

Cultural activities provide possibilities to experience through the senses and the body thereby giving emotional and cognitive experiences. If used in a social context it will also give direct social experiences. If used in a sensitive and flexible way, such activities can give opportunities to every one to be active in his/her unique way (executing or moving,

listening, touching, seeing, smelling and tasting). Thereby the individual child (or adult) will have the opportunity to experience in accordance with individual interests and potentials and thereby trigger renewed and new experiences: sensory, emotional, social and cognitive.

Such experience can include the following:

- Our own body, body awareness, body image

This will include

- Kinaesthetic sense
- Body image including
- Body borders
- Body size and space
- Body centre and crossing
- Body functions
- Movement in relation to gravity, which will include
- Balance - fall
- Body weight and forces of gravity
- Supporting ground
- Body force and strength
- Variation of body movement
- Economic use of the body
- Movement qualities and various dynamics
- Sensory experiences: see - listen - touch - smell - taste - move
- Mastering (succeeding) - failing
- Ownership - giving - receiving
- Insight into the feelings and situations of others - empathy
- Emotions (good and bad, happy, sad and aggressive feelings)

Experiences, good and bad, will enrich the individual and prepared him/her towards active membership in the community.

Experiences are the source of expression.

Motivate and provoke expression

Experiences will often trigger reactions, feelings and thoughts

that may motivate “comments”. Such “comments” can be made through music, dance, drawing and sculpturing, making new stories or dramatizations. One must have experiences within oneself in order to feel the need to communicate and express oneself. Through the fine arts we can express and give form to our:

- Feelings
- Thoughts
- Ideas
- Moods, temper, humour
- Understanding
- Needs
- Longings and dreams

Independence and self-actualization

To think independently, make decisions as well as act independently is important for self-worth. Through cultural activities one can “train” and experience independence and self-actualization. In some cultures independence and self-actualization can be difficult to achieve in daily practical life. The cause of this can lie within the cultural system and traditions. An unmarried girl is often not allowed to live in her own apartment. Or, one may not be able to move about alone because of various security reasons or have limitations because of impairment.

However, there is no reason why one should not be able to use cultural activities (including play) to experience independence and self-actualization. The main limitation lies in the lack of educators’ understanding the importance of independence and self-actualization. However, the limitation can also lie in a system (political or religious) that is not supportive of independence. If we want to educate children to become active citizens as adults, they must start to experience independence, self-actualization, taking initiatives and alike from early childhood. The following is also in accordance with the convention on the rights of the child (UN, 1989)

Key words related to independence and self-realization:

- Taking initiatives (including take initiative for contact)
- Having ones own opinions
- Being able to reject unwanted contact
- Being able to express one-self and being able to communicate
- Making decisions for oneself and for others
- Having influence on one's own situation
- Being creative and being oneself in accordance with one's own premises, at the same time taking considerations to others
- Managing daily activities.

Fulfil and awaken social needs

Many children and adults are lonely because of different circumstances. Real friendship is a treasure that too many children and adults do not have the opportunity to experience. Some may have experience that social relations are painful and one would rather avoid them. Children who have been mobilized as soldiers, who have been sexually abused and/or who live on streets as well as some children with impairment may have difficulties making real friendships. Some have lost the urge to make friends or even just to do something together with others. This is a poor basis for future citizens.

As humans we have needs for social contact. Therefore it is important to awaken social needs and provide opportunities to fulfil such social needs. If one cannot talk together, maybe one can sing or dance together. Cultural activities are a good tool and can promote the needs for:

- Being together with others
- Interacting - co-operating - giving and taking - communicating
- Sharing
- Having fun together with others
- Experiencing closeness - contact - feeling of belonging
- Receiving and giving care - caring for each other - helping
- Developing confidence and trust

- Social training and learning social rules - to do and not to do and how to do it
- Achieving approval of oneself

Learning and training

Using cultural activities as a tool for learning as well as training of certain skills will make learning more meaningful and thereby motivating. Using enjoyable activities to train motor skills, memory, concentration and other necessary basic skill will be motivating and thereby more effective than just “dry” training.

When working with dance, music and drama and/or arts and craft one can create a better understanding of concepts, quantity and numbers, a historical event etc..

Using rhythm and movement and/arts and crafts one can help to develop strength and better control of for example the arm, hand and fingers. Such training may be necessary to prepare a child for writing.

The following is a list of areas of understanding and skills that can be learned and trained by the use of cultural activities. A child needs to learn and train them because they are a foundation for other areas of knowledge and skills and will provide a basis for further learning. These are among others:

- Basic skill:

- Attention and awareness
- Concentration - alertness, attention - reaction
- Imitation
- Motor skills
- Memory
- Skills that have to do with independence and self-sufficiency
- Ability to become aware of feelings and develop control over feelings, meaning adequate expression of feelings not restraint of feelings

- Concept of:

- Space - direction - form - distance - size
- Time
- Multitude - numbers

- Succession - sequence
- Weight
- Texture - consistence - temperature
 - *Develop ability for:*
- Observation
- Imitation
- Following rules
- Understanding abstractions - symbols
- Association and fantasy
- Language manipulating concepts, words and sentences

Critical judgement, attitude and insight

Critical judgement is important for the development of independence and of self-esteem. It is important for children to learn to evaluate what they see or hear. Evaluate situations and the circumstances around him/her. Understand why things are as they are and what is needed to change the situation. This among other things will make them more constructive citizens.

It is also important to be able to make decisions and to have the strength not to follow the majority or a trend if this is not what one wants or knows that it is not legal. Keeping away from drugs, from spending too much money, from misusing trust are some examples of problems many families have to struggle with.

Through cultural activities children can acquire strength of personality, learn to be critical in a constructive way, interact and develop their ability to solve problems. Through drama activities they can experience and learn the consequences of for example spending too much on clothes, the joy of sharing and the disaster of following the mob. All these will give us a better chance to help children develop towards participatory positive citizenship.

Some closing words about inclusion

Cultural activities embrace an endless diversity that provides not only possibilities for differentiation but adds to the enrichment through the use of such activities. Cultural

activities used in a creative and sensitive way will touch the mind and feelings in a deeper way than only lectures, rules and exercises. This makes cultural activities a very fit tool in supporting a process towards inclusion, with emphasises participation and social awareness. If we want an inclusive society we must start with young children.

Inclusion is on the international agenda and many communities have difficulties in implementing the idea. A more conscious use of cultural activities may help in starting as well as sustaining the process towards inclusion in the family, school and community as a whole.

Cultural activities through their characteristics will provide a good tool for the many needs and challenges presented by the philosophy of inclusion. If used in a sensitive way, these activities will be an important tool towards inclusion and a more democratic society.

Finally

Let us open our minds to areas of learning and development that cannot be quantified.

Let us open our minds to the resources and creativity that lie within every individual.

Let us open our minds to the potentials that every person has to contribute to the enrichment of the community.

References

Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.

Carling, Finn. 1975. *Skapt i vårt bilde (Created in Our Image)*. Gyldendal Norsk Forlag A/S.

Carling, Finn. 1976. *I et rom i et hus i en have (In a Room in a House in a Garden)*. Gyldendal Norsk Forlag A/S.

Carling, Finn. 1988. *Gjensyn fra en fremtid (Meeting from a Future)*. Gyldendal Norsk Forlag A/S.

Freire, Paulo. 1972. 1993. *Pedagogy of the Oppressed* (Translated by Myra Bergman Ramos). London: Penguin Books.

- Gibran, Khalil. 1992. *The prophet*.
- Rand, Gunvor. 1981. *Ulike teoretiske syn på kreativitet* (Different Theoretical Views of Creativity). University of Oslo.
- Rye, Henning. 2001. *Helping children and families with Special Needs: A resource-oriented approach*. In Johnsen and Skjørten Eds. *Towards Inclusion, Book I; Education - Special Needs Education, an Introduction*: UNIPUB forlag.
- Skjørten, Miriam D. 2001. *Towards inclusion and enrichment*. In Johnsen and Skjørten Eds. *Towards Inclusion, Book I; Education - Special Needs Education, an Introduction*: UNIPUB forlag.
- Sætersdal, Barbro. 1979. *Foreldrepoesi (Parents' Poetry)*. J. W. Cappelens Forlag AS.
- Vygotsky, L.S. 1978: *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ørjasæter, Tordis. 1976. *Boka om Dag Tore* (The Book about my Son Dag Tore). J. W. Cappelens Forlag AS.
- UN. 1989. *The Convention on the Rights of the Child*.
- UN. 2006. *The Convention on the Rights of Persons with Disabilities*.
- UNESCO, *What makes a good teacher? Children Speak their Minds*,
<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001041/104124m.pdf>
- UNESCO, 1995, *Overcoming Obstacles to the Integration of Disabled People*.
- UNESCO, 2000, *The Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Commitments*.
- UNICEF, 2000, *The State of the World's Children*.

Capítulo 8
Ciencias Sociales, Educación Cívica y Música,
fecunda encrucijada

Andrés Palma Valenzuela
Facultad de Ciencias de la Educación,
Universidad de Granada

1. Introducción

La confluencia didáctica entre los diversos ámbitos disciplinares de las Ciencias Sociales y los propios del mundo de la Música, presentes tradicionalmente en la Escuela, representa una constante en la Historia de la educación occidental; no siendo en tal sentido una excepción la reforma educativa implantada en España tras la victoria electoral socialista en el año 2006.

Dicho ordenamiento jurídico¹, tras decretar los principios y fines de la Enseñanza Primaria, establece la necesidad de desarrollar en tal nivel educativo, junto al conjunto de áreas curriculares habituales, un programa de Educación cívica, social, ciudadana o “para la ciudadanía”, según su propia literalidad, cuyas finalidades y objetivos aparecen bien definidos tanto en el cuerpo de la ley como en su posterior desarrollo legislativo.

Suma de áreas y materias que se haya ordenada al logro de un elenco de ocho Competencias educativas básicas como meta final del proceso de aprendizaje de E. Primaria²; entre

¹ Ley Orgánica de Educación (LOE) 2/2006 de 3 de mayo (Art. 1,2, 16 y 17) y Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria (Art. 1, 2, 3, 6).

² Según indica el Anexo I del R. D. 1513/2006, tales competencias son: Competencia en comunicación lingüística, Competencia matemática, Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, Tratamiento de la información y competencia digital, Competencia social y ciudadana, Competencia cultural y artística, Competencia para aprender a aprender y Autonomía e iniciativa personal (BOE de 8/12/2009, pág. 43058).

las cuales nos han llamado especialmente la atención la *Competencia social y ciudadana* junto con la *Competencia cultural y artística*.

Así, sobre la primera, tras exponerse en el texto legal sus elementos fundamentales, se concreta:

[...] El ejercicio de la ciudadanía implica disponer de habilidades para participar activa y plenamente en la vida cívica. Significa construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes con los valores democráticos, ejercitar los derechos, libertades, responsabilidades y deberes cívicos, y defender los derechos de los demás. En síntesis, esta competencia supone comprender la realidad social en que se vive, afrontar la convivencia y los conflictos empleando el juicio ético basado en los valores y prácticas democráticas, y ejercer la ciudadanía, actuando con criterio propio, contribuyendo a la construcción de la paz y la democracia, y manteniendo una actitud constructiva, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas.

Más adelante, respecto a la *Competencia cultural y artística* se indica:

Esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos. Apreciar el hecho cultural en general, y el hecho artístico en particular, lleva implícito disponer de aquellas habilidades y actitudes que permiten acceder a sus distintas manifestaciones, así como habilidades de pensamiento, perceptivas y comunicativas, sensibilidad y sentido estético para poder comprenderlas, valorarlas, emocionarse y disfrutarlas.

Esta competencia implica poner en juego habilidades de pensamiento divergente y convergente, puesto que comporta reelaborar ideas y sentimientos propios y ajenos; encontrar fuentes, formas y cauces de comprensión y expresión; planificar, evaluar y ajustar los procesos necesarios para alcanzar unos resultados, ya sea en el ámbito personal o académico. Se trata, por tanto, de una competencia que facilita tanto expresarse y comunicarse como percibir, comprender y enriquecerse con diferentes realidades y producciones del mundo del arte y de la cultura. Requiere poner en funcionamiento la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse mediante códigos artísticos y, en la medida en que las actividades culturales y artísticas suponen en muchas ocasiones un trabajo colectivo, es preciso disponer de habilidades de cooperación

para contribuir a la consecución de un resultado final, y tener conciencia de la importancia de apoyar y apreciar las iniciativas y contribuciones ajenas.

La competencia artística incorpora asimismo el conocimiento básico de las principales técnicas, recursos y convenciones de los diferentes lenguajes artísticos, así como de las obras y manifestaciones más destacadas del patrimonio cultural. Además supone identificar las relaciones existentes entre esas manifestaciones y la sociedad [...]. Esto significa también tener conciencia de la evolución del pensamiento, de las corrientes estéticas, las modas y los gustos así como de la importancia representativa, expresiva y comunicativa que los factores estéticos han desempeñado [...] en la vida cotidiana [...].

Supone igualmente una actitud de aprecio de la creatividad implícita en la expresión de ideas, experiencias o sentimientos a través de diferentes medios artísticos, como la música, la literatura, las artes visuales y escénicas [...]. Exige asimismo valorar la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural, la importancia del diálogo intercultural y la realización de experiencias artísticas compartidas.

En síntesis, el conjunto de destrezas que configuran esta competencia se refiere tanto a la habilidad para apreciar y disfrutar con el arte y otras manifestaciones culturales, como a aquellas relacionadas con el empleo de algunos recursos de la expresión artística para realizar creaciones propias; implica un conocimiento básico de las distintas manifestaciones culturales y artísticas, la aplicación de habilidades de pensamiento divergente y de trabajo colaborativo, una actitud abierta, respetuosa y crítica hacia la diversidad de expresiones artísticas y culturales, el deseo y voluntad de cultivar la propia capacidad estética y creadora, y un interés por participar en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio [...].

Textos cuyo análisis, nos lleva a la convicción de que al logro de las exigencias en ellos planteadas puede contribuir sobremanera el recurso didáctico del canto escolar. Y ello, no sólo partiendo de los objetivos asumidos en ambas competencias sino, sobre todo, teniendo en cuenta la secular contribución histórica que tal recurso educativo ha realizado al proceso de enseñanza, tal como se indicó en anteriores trabajos (Palma 2005a y 2005b). Razón por la cual, tras rememorar algunas de sus concreciones históricas, se

formularán ciertas propuestas en orden a incentivar el uso de tal instrumento como herramienta singular aplicada a la praxis educativa que ni maestros ni maestras en ejercicio o en formación convendría que ignorasen.

2. Música y Didáctica de las Ciencias Sociales

Concretada históricamente desde 1857 –fecha de promulgación de la primera ley moderna de educación existente en España–, la docencia de las diferentes Ciencias Sociales presentes en el sistema educativo español bajo epígrafes tales como *Geografía, Historia, Historia del Arte, Urbanidad, Religión, Formación del Espíritu Nacional, Ética, Educación Cívica, Educación para la Ciudadanía, Ciencias Sociales o Conocimiento de Medio*, el uso del canto como recurso didáctico en la docencia de muchas de ellas se ha mantenido como una constante, en mayor o menos grado, durante los últimos ciento cincuenta años.

Praxis que, recibida como legado del mundo educativo antiguo y medieval, se recrea en la segunda mitad del S. XIX por influjo de ciertas intuiciones provenientes de autores como R. Schuman, F. Liszt o F. Mendelsohn, cuyas aportaciones confluyen en R. Wagner³, teórico germano que establece la hipótesis de la Música como mecanismo de redención popular.

Concepción en que el binomio palabra-música asume el compromiso educativo de contribuir a todo un programa de regeneración social mediante la síntesis didáctica que plantea como objetivo llevar a la razón, la voluntad y el sentimiento, “deleitando”, la idea, el concepto, el sentimiento y sus consecuencias, como vía de superación de aquellos caducos

³ R. Wagner concibe la música como “revolución” dirigida a la “regeneración de la humanidad” siendo su finalidad alcanzar por la convergencia de las artes los máximos niveles de equilibrio y expresividad artística y humana. Si, según Wagner, el *Drama* es el único arte completo, como mostró Beethoven en su 9ª Sinfonía, el canto -a menor escala-, podrá aspirar a convertirse en vehículo conductor hasta la síntesis de la totalidad de lo “real” usando como medio la conjunción música-palabra (Cfr. E. Fubini, 1994: 306-315, 2001, 2008 y A. Palma, 2005a: 17-23).

procedimientos memorísticos, rutinarios y violentos, a los que se redujo en épocas anteriores el proceso de aprendizaje, valiéndose del canto como arma para confluir en el concepto de regeneración por el arte.

Percepción que, asumida después por pedagogos musicales de finales del S. XIX y comienzos del XX como E. Dalcroze, Z. Kodaly C. Orff o E. Willems, provocó el redescubrimiento del canto como alternativa portadora de un excelente potencial didáctico y fuerza generadora de actitudes sociales y ciudadanas, de afectos físico-morales y dinámicas innovadoras; al tiempo que cauce orientado al logro del placer estético mediante una formación de la sensibilidad encaminada al aprendizaje de emociones y finalidades artísticas y éticas que ha entrado a formar parte de la actual mentalidad y que como tal debe ser rentabilizado⁴.

Inquietud que impulsó también a un creciente número de docentes, desde principios del S. XX, a la puesta en práctica de ensayos diversos, que logrando desiguales índices de calidad y eficacia, confirmaron sucesivamente las posibilidades del canto como fuente de satisfacción, lenguaje innovador y vía de implementación del proceso de aprendizaje mediante el desarrollo de actividades musicales que tuvieron como primer resultado una significativa mejora de los diversos contextos de aprendizaje.

Avance del cual fue indicador el crecimiento en una parte importante del alumnado de los niveles de motivación, de alegría, de relajación y de respeto. Quedando así de manifiesto la utilidad del empleo didáctico de tal recurso como apoyo para el paso de lo vivido a lo abstraído mediante un proceso de generación de significados subjetivos e integración de experiencias personales complementarias a lo conceptual. Práctica también confirmada por las nuevas propuestas surgidas a finales del S. XX desde el ámbito didáctico

⁴ Cfr. E. Molina (2003), M. Pozo (1997: 177-180), J. Rodríguez (2001: 361) y los estudios de L. Sánchez de Andrés relativos a la Institución Libre de Enseñanza (2005, 2005b, 2006a y 2006b).

(*Orientación en la acción* de Rauhe, *Concepción didáctica* de Amrhein o la *Interpretación Didáctica* de Ehrenfortth) en las que no pocos autores han vislumbrado nuevas posibilidades dirigidas a la gestión didáctica de los recursos musicales (Estavillo 2001 y Rodríguez 2001).

Conjunto de constataciones que nos ha llevado personalmente a reavivar la antigua convicción de que el canto encarna un soporte idóneo para el logro de las competencias educativas desde un plan sensoriomotor y perceptivo muy apto para favorecer la comprensión hermenéutica y de los contenidos esenciales de aprendizaje en cualquier experiencia escolar; no olvidando tampoco su aportación al aprendizaje multisensorial y a la integración sensoriomotora de contenidos en las diversas áreas de conocimiento antes mencionadas.

Entramado de evidencias que, unido a la percepción de la peculiar relación establecida entre música, cuerpo y percepción sensorial, nos impulsa a la apreciación de tal forma musical, como sugerente encrucijada en que confluyen las Ciencias Sociales y la Música. Radicando la originalidad del fenómeno en su capacidad para facilitar los aprendizajes como consecuencia de su eficacia para trasladar su potencial didáctico al ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales⁵.

3. Lecciones del ayer

Así pues, en la búsqueda de pautas pedagógicas de futuro aplicadas a la acción docente y educativa dirigida a maestros en ejercicio y en formación, partimos de la constatación histórica antes enunciada: el uso del canto como recurso educativo empleado en el proceso humano de transmisión-enseñanza-aprendizaje, como realidad objetiva que de forma espontánea, ha suscitado el interés de los docentes desde tiempos antiguos; y ello, entre otras razones, a consecuencia de la reiterada sensación de placer connatural y la constatación de los efectos, hasta cierto punto “mágicos”,

⁵ Véase el trabajo de M. D. Ruiz (2001) sobre las enseñanzas del Patrimonio Cultural y su conservación en el ámbito educativo.

producidos por el fenómeno musical aplicado al proceso de transmisión del saber.

Realidad que justifica una serena reflexión sobre tal fenómeno como constante histórica de la humanidad. Análisis además inexcusable ante la consideración del poder extraordinario atribuido a la música desde antaño en la mayor parte de las culturas por su capacidad mediadora entre lo finito e infinito o desde sus funciones apotropaicas, catárticas o curativas sedimentadas históricamente en relatos míticos relativos a su poder como los de Orfeo o Ulises (Basurko 1991: 55-62).

Necesidad acentuada además tras la evidencia de que el canto, en contraste con la música instrumental, configura una estructura capaz de comunicar, junto a la forma melódica, el flujo de la fuerza expresiva de la palabra como un todo. Y esto en analogía con la armonía que fluye del universo cual reflejo de la consonancia perfecta de las cosas entre sí, equiparando relaciones matemáticas a musicales, tal como indicaban las doctrinas pitagóricas y neoplatónicas.

Armonía del macrocosmos generada por la divinidad o el azar que establece los movimientos de los entes siguiendo una orientación precisa, a semejanza del músico que elabora una melodía haciendo sonar las cuerdas de la lira según un orden artístico. Consonancia universal prolongada en definitiva en el microcosmos de cada ser humano cuya constitución revela una positiva metáfora de la armonía musical⁶.

Conscientes de la existencia de una línea cronológica tan extensa, y sabidas las muchas posibilidades del canto como recurso didáctico, sólo aludiremos, de forma ilustrativa, a dos

⁶ Parfraseando a Ambrosio de Milán, afirma Basurko respecto al ser humano (1991: 30-31): *...la constitución física de su mismo cuerpo aparece especialmente dispuesta por la misma naturaleza para el ejercicio de la música, reuniendo las propiedades de diversos instrumentos musicales: así la laringe es como una flauta, el paladar como la lámina donde están extendidas las cuerdas musicales, que a su vez son moduladas por la lengua y por la boca. De esta forma se demuestra cómo la melodía musical es algo connatural a la naturaleza del hombre y se comprende la sensación instintiva de placer y de agrado que ella provoca en nosotros cuando cantamos.*

experiencias históricas propias del ámbito español: La Institución Libre de Enseñanza (1876) y las Escuelas del Ave-María de Manjón (1889)⁷. Escenarios divergentes en su fundamentación ideológica, afines en cambio respecto a la valoración de la música como recurso pedagógico desde una perspectiva ética, estética y práctica. Convicción que propició el cultivo de tal forma musical como herramienta didáctica destinada al proceso de aprendizaje en todas las áreas del currículo, incluida la Educación cívico ciudadana, desde una sensibilidad bien diferente de la actual.

Centrados en el segundo caso por limitaciones de espacio, se ha constatado la existencia de 126 creaciones de desigual factura cuyo contenido, por lo que respecta a las áreas de Ciencias Sociales presentes en el Curriculum de Primaria⁸, se distribuye así: Geografía (10), Historia (4), Educación cívico-social (29) y Religión (23). Llamando poderosamente la atención la existencia de un elenco de obras referidas a Educación cívica, que representa el 23% del total⁹.

⁷ Para el análisis de ambas realidades remitimos a los estudios realizados en el primer caso por L. Sánchez de Andrés (2005, 2005b, 2006a y 2006b) y en el segundo por A. Palma (2005a, 2005b, 2005c y 2008).

⁸ Para un análisis más detenido de tal conjunto de obras, que se mantuvieron en uso hasta la década de los sesenta del S. XX véase A. Palma (2005a: 61-80).

⁹ Como se indicó en un trabajo previo (Palma 2009: 8-9), el contenido de tales obras entraña una respuesta educativa a las demandas de un colectivo social de extracción marginal carente de habilidades sociales y culturales; incomprensible al margen del contexto político de aquella España de finales del S. XIX envuelta en innumerables conflictos bélicos (1ª Guerra Mundial y guerras de Filipinas, Cuba y Marruecos) que afectaron especialmente a las clases populares, sobre todo, tras la implantación del servicio militar obligatorio en 1912. Se trata además de un elenco de piezas que se hacen eco de eventos tales como la celebración de las primeras "fiestas del árbol" o el proceso de afirmación social de una institución capaz de generar un variado repertorio hímnico destinado a la difusión de su proyecto educativo (Palma 2005a: 66); de un corpus literario-musical deudor en definitiva de una concepción de la Escuela como espacio de regeneración social que manifiesta gran sensibilidad formativa respecto a la futura ciudadanía; de piezas inspiradas en la lírica tradicional portadoras de una estética enmarcada en un pensamiento educativo que muestran las hondas raíces culturales y espirituales de una sociedad transida de patriotismo

Anteponiéndose lo vocal a lo instrumental, por su mayor capacidad de concreción en los mensajes educativos, se asume en tal praxis el valor didáctico del canto como instrumento educador y estimulador al servicio de una sociabilidad constructiva. Sumándose a ello la capacidad de tales creaciones para mejorar a la persona valiéndose de cauces formativos que contribuyen a la superación de las diferencias sociales a través de la cooperación y la creatividad.

Asimismo, tal género aporta vías de educación integral propias de un ideal de aprendizaje armónico (cuerpo, sentidos, emociones, espíritu, intelecto, belleza, arte, ética, ocio...); elementos integrantes de un proceso formativo en que el educando, junto a la emoción suscitada por la melodía, recibe el apoyo de un texto moralizante¹⁰.

Por otra parte, y a pesar de ser objetivo específico del canto el refuerzo de los aprendizajes mediante el disfrute y un genuino “enseñar deleitando”, no se descuida tampoco su aspecto artístico desde la convicción de que tales melodías, despertando la curiosidad del alumnado, estimulan la formación estética y musical junto con la receptividad ante la música y el arte en general.

Véanse como ilustración de ello varios ejemplos concretos de tales creaciones musicales pertenecientes al ámbito de la Geografía, la Historia y la Formación Cívica cuyos letras y músicas resultan por sí elocuentes¹¹:

noventayochista (Pozo 1997: 178). Pensamiento para cuya profundización remitimos a trabajos anteriores de Andrés Palma (2005a) o Leticia Sánchez (2005 y 2006a).

¹⁰ Se ha de advertir en este punto que tanto en los centros laicos como confesionales de la época los textos de los cantos utilizados se hallaban impregnados de un fuerte carácter eticista y moralizante (Sánchez 2005: 11).

¹¹ Se han extraído estos ejemplos de A. Palma (2005a: 151-152, 159 y 160).

20. DESCRIPCIÓN DE ESPAÑA



Es - pa - ña li - mi - ta al Nor - te con la tie - rra y con el mar, los Pi - ri - ne - os o



Fran - cía el Can - ta - bri - co y no más. Al E - ste el Me - di - te - rrá - neo Al Sur es - te - mis - mo



mar, el es - tre - cho, el o - cea - no y al O - es - te con Portu - gal. Ta - mbién el o



cea - no que al O - es - te es - tá, li - mi - ta con e - lla y es un gran - de mar que se junta al



o - tro que de este a sur va en su uni - co es - tre - cho el de Gi - bral - tar.



De - se - a - mos que pro - ve - cho sa - ques de esta des - crip -

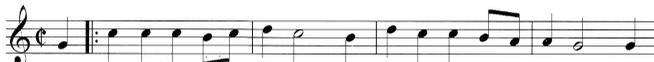


ción pues so - lo nos ha gui - a - do faci - li - tar la in - struc - ción.

21. REGIONES Y PROVINCIAS DE ESPAÑA

(Para esta letrilla existen tres melodías diferentes.)

I



A - pren - ded ni - ños que ri - dos, a co - no - cer vue - stra pa - tria, por -



II



III



Aprended, niños queridos,
A conocer vuestra patria,
Porque deseo la améis
Con la vida y con el alma

Sigue al Oeste León
Con Galicia y con Asturias,
Y al Sur de León se encuentra
El reino de Extremadura.

Frente a Málaga y Granada,
En Tierra de la Morisma
Están Ceuta y la Gomera,
Alhucemas y Melilla.

Al sur está Andalucía,
Al Noreste de ella Murcia,
Más al Norte Valencia,
Más al Norte Cataluña;

Hay una región central,
No tiene mar ni frontera,
Su capital es Madrid,
Su nombre Castilla Nueva.

Al Oeste de Marruecos
Están las Islas Canarias,
Que son siete principales
Y pequeñas otras varias.

Sigue al Oeste Aragón,
Más al Oeste Navarra,
Más al Oeste Castilla
Y Provincias Vascongadas.

En el Mar Mediterráneo,
Hacia el Este de Valencia,
Están las Islas Baleares,
Tres grandes y dos pequeñas.

En el Golfo de Guinea
Tenemos Fernando Póo
Alguna parte de Costa
Y a Corisco y Annobón.

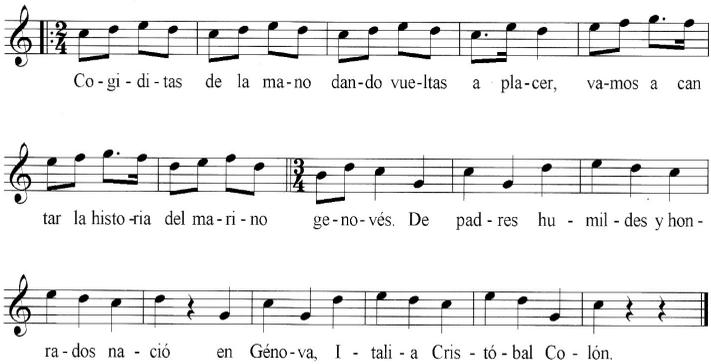
27. CANTO DE LOS REYES



Pa-ra sa-ber que no hay di-cha en é-ste mun-do ca-ba-al,
El guer-re-ro Car-los Qui-nto ven-ce-dor nu-nca ven-ci-do,
de nue-stros Re-yes Ca-tó-li-cos la fa-mi-lia re-cor-da-d.
al fin del mun-do can-sa-do en yu-ste muere e-scon-di-do.

28. HISTORIA DE UN GENOVÉS

Movido



Co-gi-di-tas de la ma-no dan-do vue-ltas a pla-cer, va-mos a can-
tar la histo-ria del ma-ri-no ge-no-vés. De pad-res hu-mil-des y hon-
ra-dos na-ció en Gé-no-va, I-ta-li-a Cris-tó-bal Co-lón.

Su ciencia asombrosa
Llegó a mostrar
Un mundo ignorado,
En medio del mar.

Ninguno su idea
Llegó a comprender,
Y loco llamaron
Al gran genovés.

Que allende los mares
Por fin encontró
Las bellas Antillas,
Que a España cedió.

Con él a su patria
Ingrata brindó
Y a otras naciones
También la ofreció.

De España la reina,
Primera Isabel,
Prestó su apoyo
Y en buen hora fue.

Cogidas de la mano
Dando vueltas a placer,
Ensalcemos al marino,
Al marino genovés.

VI EDUCACIÓN CÍVICO-SOCIAL

29. A PLANTAR ARBOLITOS

Himno de la fiesta del árbol de 1922



A plan - tar a plan - tar ar - bo - li - tos pron - to el su - yo ten - drá ca - da



cual, a - quel ni - ño que bien no lo cui - de se - ña -



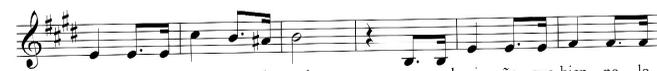
la - do por to - dos — se - rá. To - do pue - blo



que al ár - bol a - ten - te que ten - ga pre - sen - te que — som -



bra no ten - drá. A plan - tar a plan - tar ar - bo - li - tos pron - to el



su - yo ten - drá ca - da cual, a - quel ni - ño que bien no lo



cui - de se - ña - la - do por to - dos — se - rá.

4. Algunas conclusiones

Tras tomar conciencia de las demandas planteadas a la Educación primaria en orden al logro de las Competencias-marco establecidas en la actual marco legislativo español, constatar la presencia del canto cómo recurso didáctico históricamente presente en el ámbito de las Ciencias Sociales y considerar ciertas experiencias en que tal recurso ha adquirido un protagonismo relevante se puede concluir que:

1. Desde la sensibilidad surgida en el contexto de las Escuela Nueva y Activa, cristalizada en formas muy diversas a través de las numerosas iniciativas de innovación didáctica desarrolladas durante la segunda mitad del S. XX –y defensoras en su mayoría de pedagogías globales activas y creativas–, el canto escolar resulta un instrumento didáctico irrenunciable, aunque no se haya explicitado en todas con la misma precisión.

2. En contraste con la anterior constatación, aún pervive en determinados sectores del mundo escolar cierta indiferencia respecto a un recurso que, a pesar de su carácter centenario, continúa siendo objeto de cierto rechazo por aparte de algunos docentes incapaces de percibir sus posibilidades como vía de renovación. Y, ello, por dos razones esenciales: la carencia de una adecuada formación y sensibilidad musical y ciertos prejuicios latentes respecto al uso del canto en el contexto de aquella escuela tradicional que también asumió algunas de sus posibilidades didácticas.

3. La renovación del estilo pedagógico exigido para dar cabida al canto en la escuela no requiere sólo un cambio de materiales didácticos sino, sobre todo, una renovación de pensamiento fruto de una evolución mental, pues lo que define una metodología no son simplemente sus materiales sino su fundamento ideológico; su planteamiento, sus contenidos y sus modos de aplicación. Razón por la que el proceso formativo de los nuevos maestros demanda un cambio que asuma tal sensibilidad.

4. La eficacia didáctica del canto escolar, tal como recordaron P. Schaeffer (1996) y J. Godoy (2003) al referirse al fenómeno de la audición musical, supone una estrategia

basada en su capacidad para establecer itinerarios aptos para transportar a sus intérpretes de un estadio meramente sensorial a otro cognitivamente vivido, atravesando las fases del *sentir* (acto involuntario), *escuchar* (prestar atención mediante un acto voluntario), *entender* (tener intención, querer entender lo que se escucha) y *comprender* (tomar para uno mismo, asumir lo que se canta y escucha por que se ha decidido entenderlo y recibirlo). Itinerario que llevará a diversos niveles de percepción estética –según las condiciones de cada sujeto–, a tenor del modelo de escucha propuesto por el docente (sensorial, emocional o intelectual).

5. Tal eficacia se halla en proporción a la capacidad de los docentes para superar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje un mero acercamiento “hedonista y sensorial” o “emocional y espiritualista” –en el que de forma natural se estanca el proceso personal de escucha–, acentuando el nivel formalista o intelectual. Y ello sin olvidar que las variables de aculturación, construcción de aprendizajes y experiencias musicales previas del alumnado suponen condicionantes cuya incidencia en el proceso educativo resulta inevitable.

6. Si, según los expertos, un elemento tan básico como la melodía posee capacidad para actuar como vía de acceso a la abstracción del lenguaje musical instrumental, propio de formas más complejas (Godoy 2003); por simple analogía puede establecerse también que el conjunto de texto y melodía de que es portador todo canto escolar significará del mismo modo una puerta de entrada al diverso mundo del lenguaje conceptual, procedimental y actitudinal a cuyo dominio se orienta cualquier proceso de aprendizaje.

7. Desde los anteriores presupuestos, no cabe duda de que el canto escolar, como recurso didáctico con entidad propia, puede y debe contribuir al logro de las exigencias y destrezas establecidas en la *Competencia cultural y artística* para el nivel de Enseñanza primaria en lo que respecta a su capacidad para cooperar en:

a) El conocimiento, comprensión, aprecio y valoración de las manifestaciones culturales y artísticas, utilizándolas como fuente de enriquecimiento y disfrute.

b) La adquisición de actitudes que permitan el acceso a manifestaciones culturales, habilidades de pensamiento, perceptivas, comunicativas, sensibles y su sentido estético para comprenderlas, valorarlas, emocionarse y disfrutarlas.

c) El desarrollo de habilidades de pensamiento divergente y convergente facilitadoras de la reelaboración de ideas y sentimientos propios y ajenos.

d) El hallazgo de fuentes, formas y cauces de comprensión y expresión.

e) La planificación de procesos para alcanzar resultados personales y académicos.

f) La mejora de la expresión, la comunicación, la percepción, la comprensión y el enriquecimiento con realidades y producciones artísticas y culturales.

g) El desarrollo de la iniciativa, la imaginación y la creatividad personal mediante códigos artísticos en contextos de trabajo colectivos.

h) La incentivación de habilidades de cooperación para alcanzar resultados finales.

i) El apoyo y aprecio a iniciativas ajenas.

j) El conocimiento de técnicas, recursos y convenciones esenciales a los lenguajes artísticos y a las manifestaciones del patrimonio.

k) La identificación de la relación existente entre tales manifestaciones y la sociedad.

l) La comprensión de la evolución del pensamiento, las corrientes estéticas, modas y gustos y la importancia de los factores estéticos en la vida.

m) El aprecio de la creatividad implícita en la expresión de ideas, experiencias o sentimientos a través de medios como música, literatura o artes visuales y escénicas.

n) La valoración de la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural, la importancia del diálogo intercultural y la realización de experiencias artísticas compartidas.

8. Finalmente sostenemos que se debe asumir todo lo anterior desde la convicción expresada por E. Willems (1981:66) cuando afirmaba:

La melodía es el centro de la música; tiene la primacía; [...] desde la música pueden estimularse todos los aspectos humanos (lo

corporal, lo afectivo, lo mental, lo social), ésta siempre estará primordialmente enraizada en el afecto.

O desde las intuiciones que el pedagogo Andrés Manjón hacía públicas en Granada ya en el año 1900 (Manjón 2009: 224 y 236):

¿Al niño gustan los juegos? Pues enseñad jugando (...) ¿Le gusta la música y la pintura? Pues enseñad cantando y dibujando. [...] Entre las bellas artes, la más fácil y espiritual, la que expresa mejor el sentimiento y está más al alcance de todos es el canto [...].

En nuestras Escuelas el canto está asociado a todos los actos desde que se fundaron [...] todo el que se dedica en mis Escuelas a la enseñanza, o aspira a ello, ha de aprender música, para que pueda enseñarla a sus alumnos, siquiera en rudimentos y acompañar sus cantos con algún instrumento.

No puedo expresar la alegría que en mis pequeñuelos proporciona la música ni el gozo que por ello siento.

5. Referencias bibliográficas

Basurko, X. (1991): *El canto cristiano en la tradición primitiva*. Vitoria, Editorial Eset.

Estavillo, M^a C. (2001): “Hacia una nueva fundamentación pedagógico musical”. *Congreso Nacional de Didácticas Específicas*. Granada, Universidad, pp.303-314.

Fubini, E. (1994): *La estética musical desde la Antigüedad hasta el S. XX*. Madrid, Alianza.

Fubini, E. (2001): *Estética de la música*. Madrid, Machado.

Fubini, E.; Criado, C. (2008): *Música y estética en la época medieval*. Pamplona, Eunsa.

Godoy i Tomas, J. (2003): “La canción popular en la música académica: Un recurso para la iniciación a la audición musical”. *II Jornadas de Investigación en Educación musical*. Granada, Grupo Editorial Universitario, pp. 321-330.

LEY ORGANICA 2/2006 de 3 de mayo de Educación. BOLETIN OFICIAL DEL ESTADO (BOE), del 4 de mayo de 2006, nº 16.

Manjón, A. (2009): *Escritos socio-pedagógicos*. Madrid, Biblioteca Nueva.

Molina, E. (2003): "Sistemas pedagógicos y materiales pedagógicos". *II Jornadas de Investigación en Educación musical*. Granada, Grupo Editorial Universitario, pp. 185-188.

Palma, A. (2005a): *Cantos Escolares del Ave-María*. Granada, Junta de Andalucía

Palma, A. (2005b): "L'educazione musicale nel pensiero e nella pratica educativa si Andrés Manjón". *Orientamenti Pedagogici*, 52,5 (2005) pp. 819-834.

Palma, A. (2008): *El Seminario de Maestros del Ave-María...*, Granada, Universidad.

Palma, A. (2009): "El canto escolar y sus implicaciones didácticas en la educación para la ciudadanía", en Ortiz Molina, M.^a A. (Coord.) (2009): *Investigación en Educación y derechos humanos. Aportaciones de Diferentes Grupos de Investigación. Comunicaciones*, Coimbra, Fernando Ramos (Editor), pp. 1-20.

Pozo, M. (1997): *Curriculum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*. Madrid, Biblioteca Nueva.

REAL DECRETO 1513/2006 de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, BOE de 8 de diciembre de 2006, nº 293.

Rodríguez, J. A. (2001): "De la <Orientación en la acción> a la <Interpretación didáctica de la música>". *Congreso Nacional de Didácticas Específicas*. Granada, Universidad, pp. 345-363.

Ruiz de la Canal, M. D. (2001): "El patrimonio cultural y su conservación en el sistema de enseñanza actual. Una didáctica específica del S. XXI". *Congreso Nacional de Didácticas Específicas*, Granada, Universidad, pp. 445-454.

Sánchez de Andrés, L. (2005): "La música en la actividad educativa institucionista". *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 57 (2005) pp. 7-18.

- Sánchez de Andrés, L. (2005b): "El pensamiento estético del krausismo español y su proyección en la investigación musicológica...". *Revista de musicología*, 2 (2005), pp. 961-976.

Sánchez de Andrés, L. (2006a): *La música en el ideario y la acción del krausismo e institucionismo españoles*. Madrid. Universidad Complutense (Tesis Doc. inédita).

Sánchez de Andrés, L. (2006b): "La música en la Junta para Ampliación de Estudios: la política de concesión de pensiones y el Centro de Estudios Histórico". *Boletín Institución Libre de E.*, 63-54 (2006), pp. 229-248.

Sánchez de Andrés, L. (2007): "Aproximaciones a la actividad y el pensamiento musical del krausismo e institucionismo españoles". *Cuadernos de música Iberoamericana*, Vol. 13 (2007) pp. 65-112

Schaeffer, P. (1996): *Tratado de los objetos musicales*. Madrid, Alianza.

Willems, E. (1981): *El valor de la educación musical*. Barcelona, Paidós.

Capítulo 9
A Interculturalidade na Música de Aaron Copland

Paulo Gaspar
Escola Superior de Educação
do Instituto Politécnico de Lisboa
UnIMeM
Eduardo Lopes
Departamento de Música, Universidade de Évora
UnIMeM

Introdução

O jazz é um dos géneros musicais que mais facilmente faz a ponte entre as tradições erudita e não erudita. O processo de mistura do jazz com a música erudita foi iniciado nos anos 20 do século XX e mantém-se até hoje. Neste movimento que pretendeu “trazer” o jazz para a orquestra sinfónica encontramos compositores como: George Gershwin na *Rhapsody in Blue* (referida nos jornais da época como uma rapsódia de jazz), *American in Paris* ou *Porgy and Bess*; Rolf Liebermann no *Concerto for Band and Symphony Orchestra*; Paul Hindemith na *Suite 1922*, Darius Milhaud na obra *La Création du Monde*. Nos anos 40 do séc. XX, importantes figuras do panorama erudito mundial, tais como Vladimir Horowitz, Francis Poulenc, Walter Gieseking, Arturo Toscanini, eram visitas frequentes dos clubes de jazz da rua 52 em Nova Iorque. Todos eles iam maravilhar-se com os músicos de jazz da altura, entre eles o prodigioso pianista, quase cego, chamado Art Tatum, cujo virtuosismo e brilho musical lhes parecia quase sobre-humano (Gelly 2000). Este encontro entre a música erudita e o jazz também acontecia na elaboração dos programas. Por exemplo, a versatilidade do clarinetista Benny Goodman foi posta à prova no concerto realizado no dia 1 de Maio de 1940, no Hollywood Bowl, quando tocou na primeira parte o *Concerto* de Mozart, sob a

direção de Leopold Stokovsky e, na segunda parte do mesmo concerto apresentou-se com a *big band* e também em sexteto. A imprensa considerou este concerto “um sucesso fenomenal” (Connor 1969). Foram muitos os concertos nos quais Goodman repetiu esta faceta. Aliás, foram diversas as vezes que repetiu esta ‘performance’ dupla com o *Concerto* de Mozart e jazz na segunda parte. Outras obras eruditas tocadas em situações semelhantes foram por exemplo: *Concertino* e *Concerto n.º 2* de Weber, e o *Trio* de Beethoven. São muitos os exemplos de músicos que, tal como Goodman, desenvolveram esta dualidade nas suas carreiras, vejamos alguns exemplos. O trompetista Wynton Marsalis ganhou os prémios *Grammy* nas modalidades de jazz e música clássica no mesmo ano. Keith Jarrett é considerado “o pianista vivo mais influente,” não apenas do jazz, mas da música contemporânea como um todo. Além de inúmeras gravações de jazz, gravou também *O Cravo Bem Temperado* de J. S. Bach e diversos concertos para piano de Wolfgang Amadeus Mozart, os quais receberam grande aplauso da crítica (Gelly 2000). O célebre violoncelista Yo Yo Ma, a par da sua imensa discografia de repertório erudito, gravou também música popular brasileira no disco *Obrigado Brazil*, assim como *Improvisation on Dona Nobis Pacem*, faixa do disco *Songs for Joy and Peace*. André Previn, paralelamente ao seu trabalho como músico erudito, tem dedicado parte da sua carreira ao jazz. Apesar da sua formação como pianista clássico, chegou a tocar com Goodman, tendo participado em algumas das suas gravações. Gravou também com o trombonista J. J. Johnson música de Kurt Weill e, enquanto director da orquestra de Boston, André Previn realizava programas que combinavam repertório erudito e jazz (Firestone 1993).

Aaron Copland

Como compositor, Aaron Copland (1900–1990) é um excelente exemplo de interculturalidade, tendo em conta a presença de diversos estilos nas suas composições. É considerado por muitos como o mais importante compositor do séc. XX nos EUA, tendo sido também pianista, maestro,

professor, escritor e crítico. Compôs música para cinema, ballet, teatro, ópera e orquestra. Recebeu a sua formação formal em piano (1913-1917) com o professor Leopold Wolfsohn, que lhe ensinou obras de Mozart, Beethoven e Chopin. Ao mesmo tempo que concluía a sua graduação na Boys High School em 1918, estudou teoria e composição com Rubin Goldmark (1917-1921). Depois de prosseguir os seus estudos na universidade, estudou ainda piano com Victor Wittgenstein (1917-1919) e Clarence Adler (1919-1921). Durante os anos de 1921 a 1924 continuou a estudar em Paris com Ricardo Viñes (piano) e Nadia Boulanger (composição). Além de Paris, estudou também na Alemanha e Itália, no entanto, o seu maior ídolo foi Igor Stravinsky, admirando na sua música: “o ritmo, a vitalidade, o uso frequente das dissonâncias e a sonoridade seca e dura”. Durante as suas viagens à América do Sul na década de 40, a música de Copland absorveu o folclore mexicano, e começou a adaptar aspectos da música popular brasileira e cubana, como veremos no *Clarinete Concerto*.

Além de um forte admirador da música de Stravinsky, e Milhaud, de quem assimilou os importantes tratados, também desenvolveu uma admiração pela música de Fauré e Mahler, apreciando as suas texturas contrapontísticas. Durante sucessivas décadas Copland tornou-se o importante mentor de inúmeros compositores americanos, com grande destaque para o seu protegido Leonard Bernstein.

No final da década de 30 e princípio dos anos 40 compôs os seus ballets, os trabalhos patrióticos e obras como o *El Salón México* (1932-1936). Estas obras fizeram parte de um movimento que defendia o conceito de jazz de concerto e não apenas de dança. Estas obras trouxeram a música popular para o seio da música “séria” para regozijo da crítica e contribuindo para o reconhecimento do jazz no seio de um público mais “erudito”. A sua 3.^a *Sinfonia* (1944-46) é considerada a obra americana mais popular do séc. XX. *Appalachian Spring* (1943-1944) ganhou os *Pulitzer Prize* e o *New York Music Critics Circle Award*. O sucesso da partitura para o documentário *The City*, foi encomendado para a feira

mundial de Nova Iorque, sendo também a primeira de cinco partituras para filmes de Hollywood, dos quais quatro ganharam nomeações para os *Oscars*; sendo finalmente *The Heirss* (1949) vencedor de um *Oscar*. As suas partituras para filmes e documentários tornaram-se *standards* para o cinema americano pela forma subtil e sensibilidade dramática refinada com que a música servia o cinema.

Enquanto escritor, Copland escreveu inúmeros livros e artigos muito apreciados como: *What to Listen for in Music* (1941) ou *The New Music* (1900-1960) escritos na sequência das suas aulas na *New School for Social Research*.

O seu estilo intercultural pode ser visto como incorporando elementos derivados da música judaica, música afro-americana, anglo-americana e latino-americana. Em meados da década 20, Copland usou o que considerava as duas características de expressão do jazz: o número *snappy* e os *blues*, para evocar, respectivamente, a excitação e a solidão da vida urbana moderna. O jazz trazia-lhe uma importante inspiração para o seu estilo, na verdade, durante os anos 20-30 ele tornou-se grande apreciador do jazz, com especial destaque para o trabalho de Duke Ellington, Miles Davis e Charles Mingus.

Concerto para Clarinete e Orquestra de Cordas

O *Concerto for Clarinet and String Orchestra (with Piano & Harp)*, composto por Aaron Copland (1947-1948) é claramente o concerto para clarinete e orquestra de um compositor americano mais conhecido, tocado e gravado em todo o mundo. É também considerado por muitos como o concerto para clarinete mais famoso da história, a seguir ao concerto de Mozart. Foi encomendado por Benny Goodman em 1947 e completado em Nova Iorque no ano seguinte. É uma obra de grande importância em todo o repertório para clarinete, embora a sua estética obrigue a uma reflexão sobre a presença de vários estilos nesta obra. Neste concerto existe questões de interpretação que vão muito para além da notação. Uma simples análise tradicional à partitura revela polirritmias características do estilo de Copland e levanta

questões de interpretação relacionadas com influências estilísticas do compositor. Por outro lado, grande parte da obra reflecte a própria técnica instrumental e estética do jazz. Assim, esta obra-prima é um bom exemplo de uma obra cuja interpretação não pode menosprezar um profundo conhecimento das influências do autor. Vamos analisar a gravação feita por Goodman e a *Columbia Symphony Orchestra* com a direcção do seu compositor Aaron Copland.

A instrumentação *sui generis* indicada na partitura é a seguinte: Solo Clarinet (Bb); Pianoforte; Harp; Violini, Viole, Vioncelli, Contrabassi.

A predilecção de Copland pela sequência de movimentos lento-rápido-lento, está presente tanto no *Concerto for Piano* como neste Concerto. Além dos dois andamentos, o concerto tem também uma cadência que liga a primeira parte lenta ao final rápido. Copland considerou a composição como fundamental na sua experiência emocional, como se depreende das suas palavras numa entrevista a Pollak (1999: 121):

“Music is largely the product of emotions” he said, explaining why he worked at night, “and I can’t get emotional early in the day”. He also spoke of, “self expression” and “self discovery”, “musical instinct” and the “heat of inspiration”. “Whose creation synthesizes the tensions between the lone less, isolation and desire for withdrawal a sensitive person must feel in our stony increasingly joyless society with the equally strong impulse to affirm and assert with humor and an irrepressible vivacity the age-old aspirations of humankind”.

Quanto ao concerto, o 1.º andamento (mais erudito) é muito sereno e lírico, tem a indicação *slowly and expressively*, começa com uma figura de acompanhamento, com intervalos de décima no baixo e notas sustentadas (exemplo 1). Copland é muito meticoloso sobre as indicações metronómicas, as quais estão nas mudanças de tempo e são cinco nos primeiros cem compassos, alternando entre $mm=69$ e $mm=76$. As harmonias são muito espaçadas e as texturas transparentes, evidenciando alguns dos seus traços distintivos mais importantes. Apesar das frequentes mudanças de

tonalidade, usa muitos uníssonos entre o clarinete e o acompanhamento, passando o solista grande parte do 1.º andamento tocando nos agudos, quase sempre de forma muito agradável e com muitas ligaduras.



Exemplo 1. Figura de acompanhamento.

Esta figura de acompanhamento continua quase ininterrupta durante todo o 1.º andamento, regressando no fim do 2.º andamento no tempo rápido. Nos 115 compassos do 1.º andamento, todos excepto 15 têm esta figura de acompanhamento. O clarinete entra no compasso 4, com o tema principal (exemplo 2). O tema contém muitos intervalos de 6.ª, 7.ª, 8.ª e dois de 12.ª. O piano começa o tema principal outra vez enquanto o clarinete mantém a nota final nos compassos 19 a 21.



Exemplo 2. 1.º andamento, tema 1.

O tema 2 começa no compasso 24 (exemplo 3). Este tema e o acompanhamento fazem um uso sistemático dos intervalos de 4.ª e 5.ª, tanto melódica como harmonicamente. Apesar da armação de clave de dois sustenidos, o centro tonal deste tema é si bemol maior no efeito real. Os exemplos musicais desta secção são transpostos (excepto os números 1 e 7), ou seja, estas notas são lidas pelo clarinetista e soam um tom abaixo.



Exemplo 3. 1.º Andamento, tema 2.

O tema principal volta no compasso 37, mas as alterações são feitas através do uso de oitavas, alterações rítmicas, e revertendo a ordem das duas notas no final do tema. O piano toca uma imitação rítmica de seis compassos antes dos dois instrumentos se juntarem no fim da secção A (c. 51). Há frequentes mudanças de métrica apesar do compasso 3/4 se manter durante toda a secção A.

A secção B (cc. 51-76) está marcada por uma mudança imediata de tonalidade para mi bemol maior e pela mudança de tempo. O clarinete tem uma linha muito angular em contraste com o movimento arpejado do acompanhamento, de forma sustentada a partir dos graves. O regresso ao A (cc. 77-94) está marcado pelo regresso a dó maior e a indicação *Tempo I*. O tema principal soa quase imediatamente no acompanhamento, e o clarinete toca os graus da escala 5-4-3-2-1-7 em contraponto. Na versão orquestral os primeiros violinos imitam esta passagem da escala, mas a imitação não aparece na versão de piano. A Coda (cc. 95-115) começa com uma combinação de ideias a partir de ambas as secções A e B – enquanto o acompanhamento é da secção B, o clarinete toca o tema principal da secção A.

A cadência que serve de ponte entre os dois andamentos, tem algumas características pouco comuns. Enquanto a maior parte das cadências têm uma natureza retrospectiva, esta, pelo contrário, anuncia elementos do 2.º andamento (três dos quatro temas do 2.º andamento são aqui introduzidos). A cadência é extremamente longa, ocupando uma página e meia na parte do clarinete solo, muda várias vezes de compasso e é escrita à base de tríades, uma das características essenciais do estilo *New Orleans*. O idioma do jazz dos anos 20 é explorado a partir deste ponto e torna-se um factor importante até final da obra. A articulação é pouco usual, pois a cadência está quase toda articulada, ao ponto de Copland escrever 46 compassos consecutivos sem uma única ligadura ou acentuação. Aliás, esta passagem é claramente a pensar no estilo de articulação jazzística *quasi* legato e se for tocada como está escrita torna-se caricata.

É preciso ter em conta que os *standards* do repertório do jazz não têm ligaduras de expressão, apenas de prolongação, facto que permite ao intérprete utilizar uma enorme variedade de articulações. Desta forma, cabe ao intérprete descobrir a melhor articulação, e procurar, simultaneamente, dar à passagem o máximo de movimento rítmico (Lopes, 2003). O tema principal do 1.º Andamento é relembrado no início da cadência pelo uso das figuras descendentes nos primeiros compassos com as notas do acorde de dó maior. Depois os temas C (também à base de tríades), B e D são introduzidos nesta ordem, seguidos por uma extensa passagem baseada no tema C. A análise das tríades nesta última passagem mostra-nos grupos consecutivos de 4 acordes com o primeiro e o último a terem uma relação de trítono (a primeira nota de cada tríade desce 1 tom).

O 2.º andamento (o mais jazzístico) é muito rítmico e sincopado com a exploração de diversas acentuações, com o objectivo de imitar no clarinete o som seco do pizzicato das cordas. No início (c. 121), o piano reentra tocando uma paráfrase da figura de acompanhamento enquanto o clarinete mantém o fá sustenido agudo, com o qual concluiu a cadência. Depois destes quatro compassos, uma parte do tema A aparece na mão direita do piano (c. 125). O clarinete apresenta finalmente o tema A na sua totalidade (exemplo 4) enquanto o piano toca uma apresentação do tema C. Durante esta secção a figura de acompanhamento (exemplo 1) é ainda tocada pela mão esquerda do piano. O tema A mistura o ataque *martelato* nas semínimas com carácter percussivo, como acontece na música de Stravinsky (ex. *Three Pieces for Solo Clarinet*), com as colcheias sem articulação que devem ser abordadas ao estilo de Goodman, ou seja, quase legato.



Exemplo 4. 2.º andamento, tema A.

O tema B aparece no compasso 179 da parte de clarinete. A construção métrica deste tema constitui um exemplo claro de poliritmia, já que, apesar do compasso ser 3/4, a música tem uma pulsação de 6/8 (exemplo 5).



Exemplo 5. 2.º andamento, tema B.

O tema C (exemplo 6) é então tocado pela mão direita do piano contra uma figura em ostinato na mão esquerda (c. 195), e é seguida pelo efeito “pergunta - resposta”, secção na qual o clarinete e o piano dividem o tema (c. 205).



Exemplo 6. 2.º andamento, tema C.

O tema A volta na tonalidade de lá maior no compasso 223 e, cinco compassos mais tarde, há uma modulação repentina para sol bemol maior. A secção transitória usa o tema A que começa no compasso 239. A primeira figura de acompanhamento é constante, mas depois começa a alterar-se até ser ouvida de forma abreviada. O clarinete traz um motivo do tema C novamente no compasso 251, enquanto uma versão modificada da figura do acompanhamento é restabelecida.

Uma secção intensa, sincopada, altamente rítmica ocorre entre os compassos 269-296 durante a qual a métrica muda frequentemente, mas os acentos criam um forte padrão rítmico de 5 colcheias. O solista acrescenta ainda mais intensidade a este motivo tocando nos agudos. Uma parte desta secção referida, como (X) é mostrada no exemplo 7.



Exemplo 7. 2.º andamento, “X”.

Enquanto Copland estava a completar o 1.º andamento no Rio de Janeiro, ouviu um tema popular que incorporou no concerto (exemplo 8), em conjunto com o efeito do baixo em contratempo (c. 297), bastante utilizado no jazz de forma a criar uma tensão adicional (Lopes 2008).



Exemplo 8. 2.º andamento, tema D, tema brasileiro.

Permanece uma dúvida sobre a interpretação deste tema que convém ser desfeita. Apesar de alguns clarinetistas de referência tocarem as colcheias desta melodia de forma desigual (lembrando *swing*), essa prática não será a mais adequada porque, além de as colcheias estarem escritas de forma igual, a origem brasileira do tema não deixa dúvidas sobre a sua abordagem rítmica. No entanto, a última apresentação deste tema (c. 317) é concluída com uma variação em *swing* com a tradicional escrita de colcheia com ponto - semicolcheia (cc. 319-322).

O tema B volta no compasso 324 (durante 12 compassos) e é seguido por uma transição construída sobre o tema D que passa por diferentes tonalidades (cc. 335-349). O tema D regressa em si bemol maior no compasso 350, embora a armação de clave seja mi bemol maior. Depois temos uma secção em lá maior, na qual Copland escreve para o clarinete numa armação de clave com seis bemóis (cc. 364-378). A secção mais rítmica de todo o concerto, assinalado com “X”, volta no piano no compasso 391, surgindo acompanhada de duros acordes paralelos. A Coda compreende os últimos 66 compassos da obra (cc. 441-507) e utiliza ideias de todos os temas do 2.º Andamento.

Conclusão

Copland desenvolveu um estilo peculiar que mistura aspectos da música moderna com a música folclórica americana, incorporando elementos que derivam da música afro-americana, anglo-americana e latino-americana. Neste concerto encontramos alguns dos seus traços mais idiomáticos como: harmonias amplas, utilização de politonalidade, frequentes poliritmias e orquestrações muito complexas com recurso a elementos do jazz (como vimos no 2.º Andamento): *swing*, escala *bebop* maior (cc. 118-119), escala octotónica TMTM e glissando (penúltimo compasso).

Gostaríamos ainda de realçar aspectos muito particulares da música de Copland ao nível das indicações na partitura, já que, a sua terminologia não usa quase nenhum termo tradicional. As suas indicações abordam diferentes aspectos da vivência humana, como por exemplo os estados emocionais: *dreamly*, *perky* (c. 130,) *elegantly* (c. 239), *with humor*, *relaxed* (c. 296); na Cadência encontramos termos como: *softly*, *freely*, *dreamily*, *hold back*, *more deliberate*, *incisive*. Já no 2.º Andamento, podemos encontrar as seguintes alusões: *suave* (c. 364), *lightly* (c. 369), *with bite* (c. 490) ou *with emphasis (forcefully)* (c. 490).

Tendo este concerto uma forte influência do jazz, no qual a improvisação tem um papel principal é de assinalar o facto de a cadência estar completamente predefinida, ao contrário do concerto clássico; em que seria suposto o intérprete criar a sua própria cadência improvisada no momento. Estão presentes neste Concerto os traços principais do estilo de Copland no final dos anos 30 e anos 40 como: utilização de ostinatos, frequentes mudanças de métrica, mistura de diversas figuras rítmicas, texturas transparentes, linhas angulares e o uso de harmonias paralelas que são típicos da sua escrita neste período (Sadie 2001).

Muita da música de Aaron Copland e este *Concerto* em particular são óptimos exemplos de interculturalidade. O 1.º andamento é uma boa amostra do estilo erudito, típico de Copland durante os anos 40. Tem um início lânguido com um ambiente estrutural de grandes linhas incluindo o seu som

típico e peculiar timbre. Tanto a cadência como o 2.º andamento do *Concerto* são claramente escritos no estilo do jazz. Na verdade, podemos considerar que Copland misturou o seu próprio estilo com o estilo influenciado pelo jazz de uma forma equilibrada, factos que deram origem a uma das obras-primas do repertório para clarinete, e de verdadeira integração cultural.

Bibliografia

Ayeroff, Stan (1980). *Jazz Masters /Benny Goodman*. New York: Consolidated Music Publishers.

Lopes, Eduardo (2003). *Just in Time: towards a theory of rhythm and metre*, PhD Thesis, Music Department, University of Southampton.

Lopes, Eduardo (2008). “From Blues to Latin Just in Time: A rhythmic analysis of ‘Unit Seven’”, *Jazz Research Journal*, vol. 2, nr. 1, 55-82.

Connor, D. Russell & Hicks, Warren W. (1969). *GOODMAN – On The Record, A Bio-discography of Benny Goodman*. Arlington House, New Rochelle, New York.

Gelly, Dave (2000). *Icons of Jazz, A History In Photographs*. Thunder Bay Press.

Firestone, Ross (1993). *Swing, Swing, Swing: Life and Times of Benny Goodman*, Hodder & Stoughton.

Pollack, Howard (1999). *The Life and Work of an Uncommon Man*. NY: Holt.

Sadie, Stanley (2001). “Goodman, Benny” in *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, X: 146-147. Executive Editor: John Tyrrell.

Capítulo 10
Arte&ciencia: La Incertidumbre de lo Humano

Àngels Torras i Albert
FPCEE – Blanquerna. Universitat Ramon Llull

Estamos tratando el tema de “tender puentes” hacia la interculturalidad. Aprovechando la metáfora, podemos imaginar el arte y la ciencia como los pilares sobre los que ésta se sostiene. Recordemos que antiguamente existía una sola palabra para definir tales conceptos “tekne” / técnica, expresión que significa la destreza del hombre para realizar alguna tarea o crear cosas. El término se fue especificando y... por el camino se fueron distanciando aquellos conceptos que eran uno. Pienso, como dice Carme Riera que –“ *De mar a mar, de orilla a orilla, hay menos camino que de ciudad a ciudad*”¹.

Pensamos que somos diferentes, que estamos lejos, que la cultura nos diferencia y que dentro de nuestra propia cultura, entre una persona y otra, hay abismos de silencio. Mundos que parecen distantes y, no obstante, su distancia es corta y accesible cuando encontramos el camino para superar aquello que nos parece un límite, simplemente es un intervalo del espacio, un espacio invisible, que se rompe cuando entendemos que el agua de una orilla es la misma que la de la otra. Es el agua del mismo río, de este río que, ineludiblemente, ira a parar al mar. La controversia es entender este “Todo”. Servirnos de la capacidad que tiene el ser humano de crear, construir “puentes” y entender que las culturas, las religiones, uno mismo.... son como el agua de este río, una infinidad de gotas de agua que en su idiosincrasia y especificidad, se suman para formar el río.

¹ Carme Riera, “Te dejo amor el mar como prenda”. Título original: Te deix amor, la mar com a penyora. El balancí- Edicions 62; 1975.

Todo se mezcla pero... formamos parte de la misma agua en el río de la Humanidad.

Podríamos continuar con la metáfora y exponer esta idea a través de múltiples teorías o conceptos, no obstante y como ocurre siempre, debemos escoger. A través de un breve paseo que no pretende ser ni arte ni ciencia, sólo reflexiones a través de las cuales intentar vislumbrar por qué nos alejamos y cómo podríamos acercarnos.

Todavía nos encontramos con acérrimos defensores de la ciencia que sostienen que arte y ciencia son dos mundos muy alejados entre sí, tanto por sus metodologías como por sus objetivos, sin embargo podemos sostener que desde los anales de la existencia del hombre, tanto una como la otra, nacen de la leyenda, de la magia, de la voluntad del hombre para comprender el mundo.

Una de las sociedades más remotas que me atrae por su cosmovisión del mundo es la de los Tupí-Guaraní² una sociedad pacífica y contemplativa en armonía con el universo. Su concepción poética y sagrada de la existencia les infundió un gran respeto hacia todos los seres vivos. Como el principio del “verbo” en la teología cristiana, su divinidad suprema “*tupa*” (sonido) es el creador. Todo se inició con “*el gran sonido primero*”. Para los Tupí-Guaraní, con palabras de Platón, «[...] *el demiurgo quiso que el mundo fuera el mejor posible*»³. «*Quería que todo llegara a ser lo más semejante posible a él mismo*». El hacedor, el causante, el creador... es intrínsecamente bueno, y en su bondad permite que cada ser sea una resonancia de este sonido primordial, su reflejo.

Ha pasado mucho tiempo, “muchos mundos”, desde entonces, desde la “leyenda” de esta cultura de paz que merece un recuerdo para **llegar** a comprendernos, exigirnos más sensibilidad y respeto entre todos porque... para llegar,

² Descubrir la ontología en la mitología del pueblo Tupí-guaraní: *Thémata. Revista de Filosofía*. Núm. 39, 2007. Juan Carlos Ochoa Abaurre. Uned de Navarra.

³ *Timeo* (29a-30c). Considerada como una de las obras más influyentes en la filosofía y ciencia posteriores.

hay que saber irse y quizás deberíamos irnos, alejarnos de esta posición distante, intransigente... De esta perspectiva parcial y excluyente pues como exponía Sófocles en "Antígona": «*Muchos son los misterios que hay en el universo, pero no hay mayor misterio que el hombre*»⁴.

Un visionado hermenéutico de la "leyenda" y prestar más atención a la memoria histórica nos permitiría aprender de la capacidad de los unos y de los borrones de los otros, aunque, quizás, nunca lleguemos a comprenderlo en su totalidad. Definir lo humano, si es posible, tiene incertezas.

El "**principio de incertidumbre**" de Heisenberg dio un giro en la dirección del pensamiento tanto a nivel científico como filosófico. El tema del determinismo filosófico y científico se pone en entre dicho: "la causalidad", la relación de causa efecto ¿existe realmente? Si es así, ¿puede romperse? El principio de incertidumbre ¿anula toda certeza? ¿Volvemos a estar, como en los anales de la historia, a merced de los caprichos del Universo? Evidentemente no, pero sí debemos aceptar que ni la ciencia es tan precisa, el arte tan abstracto y lo humano tan evidente.

El Determinismo científico, fundamentado por el principio de causalidad, no considera el azar. Sostiene que, a pesar de la complejidad del mundo y su impredecibilidad, todo evoluciona según principios o reglas totalmente predeterminadas. A nivel filosófico este principio abarca todos los campos del ser, el espíritu y la materia. Todo sucede por el **principio de razón suficiente**⁵, que supone que no se produce ningún evento sin que haya una razón para que sea así. Este principio supone que el azar no existe, nos lo parece solo por qué no tenemos suficiente información de las causas que lo crearon. Si la tuviéramos ya no existiría, el azar pues, ¿es sólo desinformación? Si tuviéramos información, si conociéramos todas las culturas, sus costumbres, ideas... Si tuviéramos más

⁴ 331 y ss.

⁵ La expresión más general del principio de causalidad que fue enunciado, de forma más específica por Leibniz en *Teodicea*.

información sobre “el otro” ¿dejaríamos menos espacio al azar?

Si entendemos el “Todo” superior a la suma de sus partes es por un acto de comprensión fruto de un discurso flexible como herederos de comunidades que traspasan las hazañas y los hechos heroicos. Somos comunidades de sentimientos ¿Cómo se valoran los intangibles como la compasión, el amor, la comprensión...? Heisenberg demostró que es imposible calcular con exactitud la posición y el momento de la partícula subatómica. Aquí la ciencia fluctúa y nace, de su incertidumbre, la nuestra. ¿Estamos dispuestos a aceptar la incertidumbre absoluta de lo más profundo del “Ser”, de aquello que no conocemos? ¿De lo “abisal”?

Miramos con un acto de deducción los planetas y los exploramos, hemos ido a la luna y le requerimos el agua a Marte. Lo conocido no nos asusta. Conocemos la geografía de la superficie, como nos pasa con la humanidad. Así conocemos el Monte Everest⁶, como la montaña más alta del globo, sabemos que tiene 8.850 metros que está situado en Nepal, Tíbet..... etc. También sabemos que el mar ocupa el 70% de la superficie de la tierra no obstante conocemos poco el relieve de la Zona abisal. Hemos mirado lo extrínseco de Gaiga⁷. Lo intrínseco, lo profundo, quizás el alma, lo desconocemos.

Los agujeros del fondo marino van más allá de los 10.000 mil metros, más profundos que la montaña más alta. Todo un mundo que se esconde en lo más profundo, en lo más interno de “Gaia” y que desconocemos. Podemos considerar el relieve de la zona abisal como la otra cara de la moneda de los macizos más altos en los continentes. Son depresiones de extraordinaria hondura, las fosas abisales. El abismo más profundo que conocemos por ahora es el Emden (Filipinas) con 10.793 m de profundidad.

⁶ Llamado en Nepal Sagarmatha (Frente del Cielo) y en el Tíbet, Qomolangma (Madre del Universo).

⁷ Lovelock, J. (1979). *Gaia: Una nueva visión de la tierra*. Barcelona: Tusquets.



Conocemos mucho a cerca de los planetas y del firmamento. El hombre siempre lo ha mirado buscando su esencia: saber de donde venimos, donde iremos,... ¿quizás estamos buscando fuera y dejamos aquello que tenemos dentro? Nos conocemos poco como esencia. Hemos dormido, en su olvido, el hecho de Vivir en armonía respetando la diversidad.

Ahora empezamos a descubrir cosas del fondo marino. Es como si el hombre se hubiera dado cuenta que dentro, en lo más profundo de Gaia se esconde algo que aún no hemos sabido encontrar. En los fondos **abisales**⁸ hay toda una fauna marina que desconocemos por completo. Vemos algunas de sus formas y nos asustan, otras nos maravillan: Calamares fluorescentes, peces translucidos, maravillas de color en la oscuridad.

Pertenecen a grupos geológicos que en la tierra no los podemos comparar con nada, son totalmente distintos a los que conocíamos, tanto en sus formas como en sus maneras de vivir. Se están inventariando ahora. Me pregunto que pensó el primer humano que encontró un pez, vio su forma, sus características y decidió que era comestible.



En nuestro mundo social hay todo un espectro abisal de culturas que conocemos poco y algunas desconocemos por completo. Sólo conocerlas, hacerlas visibles a la luz nos puede ayudar a no asustarnos y a maravillarnos de sus diferencias. Cuando algo nos apasiona necesitamos conocerlo todo sobre el tema. Si un libro te ha gustado quieres leer más obras de este autor, si te gusta un cantante o un tipo de música buscas más música de él. A veces un autor, una

⁸ Se denomina abisales las especies marinas que habitan a profundidades superiores a los 1000m, donde no llega la luz.

música... la encontramos por casualidad y a partir de este azar la empezamos a conocer. Puede que si dejáramos las puertas más abiertas a la casualidad dejando fluir las oportunidades sin resentimientos previos nos caerían entre las manos vidas de personas diferentes cuyo libro nos apetecería leer.

Observarnos a grandes niveles de profundidad, ver la vida desde dentro nos hace comprender que todos los seres humanos deberíamos tener los mismos derechos por el simple hecho de formar parte del cosmos, de haber nacido ¿Con que luz podemos iluminar nosotros “el alma” para verla? ¿Si pudiéramos hacerlo veríamos que es IGUAL PARA TODOS LOS SERES HUMANOS aún con nuestras diferencias? Con el principio de Heisenberg, la ciencia nos muestra la incertidumbre de conocer dos cosas a la vez, en este caso se trata de posición y velocidad. Para nosotros ¿será la existencia de un “Dios” como principio y un “alma” del ser?

Estaremos de acuerdo en proponer que si hay algo que nos distingue de los demás seres vivos es la mente: nuestra capacidad de abstracción, percepción o intuición de lo infinito. Experiencia que excede el plano de lo físico adentrándose en lo emocional, imaginando posibles al futuro, fuera del tiempo. Podríamos suponer que nuestros enigmas más antiguos sobre el “SER” no pueden ser observados porque el Principio de incertidumbre de Heisenberg⁹ nos lo impide. Como esencia propia de lo humano nosotros ya partimos de una premisa superior a la de Heisenberg, lo suponemos ahí porque lo sentimos. Igual que no podemos ver el viento, ni la música pero.... Notamos, oímos, escuchamos y sentimos su efecto en nosotros.

Puede que debamos aceptar que por muy perfectos que sean nuestros instrumentos y por mucho que avance la ciencia

⁹ Al irradiar un electrón, iluminarlo, hace que varíe su posición y su cantidad de movimiento, el observador, al modificar los datos, introduce un error que es imposible de reducir a cero.

quizás no lleguemos a solucionar el problema de la incertidumbre, siempre habrá espacio para el AZAR.

Aunque no podemos obviar algunas leyes deterministas habrá procesos que son irreductiblemente aleatorios¹⁰ como también, independientemente del avance del conocimiento, por incapacidad o ignorancia no podremos llegar a leyes o teorías aceptables¹¹.

Muchas veces el arte y la técnica se adelantan a la ciencia haciendo visibles o teorizando aspectos que, *a priori*, nos parecen imposibles de poderse llevar a cabo. Owen Holland¹² hizo una descripción de todos los avances técnicos registrados y apuntó la repercusión ética que algunos de ellos podrían significar. Como dice Eduard Punset *“Llegará un momento en que los cambios tecnológicos serán tan rápidos y sus consecuencias tan profundas que la vida humana se transformará de una manera totalmente irreversible”*¹³.

Efectivamente la ciencia y la tecnología suscitan temores pero también han contribuido al bienestar de la humanidad. Los riesgos que pueden derivarse de ellos plantean incertidumbres a muchos niveles: salud del género humano, el medio ambiente, las especies animales y también a nivel político, económico, social y ético.

El rápido progreso de la ciencia y la tecnología supone un desafío constante para nuestra imaginación y creatividad. La creatividad se relaciona directamente con la predicción e intuición pero exige, al mismo tiempo, imbuir nuestra capacidad creativa en sus repercusiones éticas. La creatividad general la expone Punset, desde la perspectiva de Hawkins, a partir de la creencia de que todos somos creativos y si unos lo son más que otros es simplemente por el eterno debate entre

¹⁰ Azar ontológico es aquel que forma parte del ser por el mismo hecho de que el mundo es mundo.

¹¹ Azar epistemológico es aquel que se encuentra en nuestro propio conocimiento.

¹² Mente y cerebro. “Cuando la técnica se adelanta a la ciencia”. Nº 25, 2007, págs. 43-44.

¹³ E. Punset, “L’Ànima és el cervell”. Pàg. 71.

la naturaleza y el entorno. Todo depende de la interacción con aquello a lo que hemos estado expuestos.

Como seres creativos, si nos exponemos a otros colores, los utilizaremos en nuestra pintura, si nos exponemos a otros entornos sonoros, a otros sonidos, los utilizaremos en nuestra partitura. Hay tantas maneras de hacer arte como las personas que lo producen. La Exposición de nuestro ser creativo a otras culturas nos permite aprender de ellas y integrarlas en nuestras obras. Todo lo desconocido es intuitivo por el ser creativo sea artista o científico. La suerte del primero es simplemente que lo puede plasmar mientras que el segundo, a veces, no lo puede verificar.

Hacíamos referencia anteriormente a culturas arcaicas para dilucidar el “todo” en el cual estaban inmersos y también al mundo abisal, de lo desconocido. Los artistas del Surrealismo nos sirven de ejemplo, por un lado, del recuerdo de los orígenes, de la búsqueda de los símbolos originarios de la humanidad así como de su espiritualidad y, por el otro, del sentido de intuición creativa al reinventar el Paraíso perdido, recuperar la energía de la Tierra y las ganas de vivir en el mejor de los mundos.



La Tecnología nos ha permitido ya conocer algunas de las características de los peces abisales: la mayoría son pequeños, poseen cuerpos blandos, tienden a tener bocas grandes, suelen ser bioluminiscentes...

La Evolución de los lenguajes artísticos también nos permite conocer algunas de las características emocionales del SER. Joan Miró, igual que tantos artistas surrealistas, minimalistas... hizo visible este mundo “abisal”, del ser humano y del cosmos.

Nos maravillamos y sorprendemos de todo lo que nos hace visible la ciencia. Conocemos todo esto y nos maravilla sin preguntarnos cuantas culturas comen de manera distinta, tienen costumbres, ritos, religiones distintas, nosotros mismos

TODOS somos físicamente distintos. ¿Por qué nos asustamos del otro, de lo diferente? El arte puede ayudarnos a comprender, a acercarnos a otras culturas porque, igual que la ciencia, les da visibilidad, forma y sonido.

Como expuso Darwin ¹⁴ en su proceso de selección natural, el entorno consiste en todo tipo de influencias diferentes. La evolución se origina por el constante proceso de adaptación y no como respuesta a los problemas ambientales que se van encontrando como proponía Lamarck¹⁵. La teoría de Darwin, con sus modificaciones, constituye aún la base de la biología como ciencia. La diversidad de la vida o diversidad biológica¹⁶ también implica al ser humano y sus actividades. La biodiversidad incluye la variedad de ecosistemas y las diferencias genéticas de cada especie que hacen posible la articulación de infinitas formas y maneras de vida que interaccionan con el resto del entorno haciendo posible la vida sobre nuestro planeta.

Como hemos visto, nuestras especies de las profundidades marinas, viven de forma diferente a la de sus congéneres de agua poco profunda. Producen su propia luz por un motivo: atraer a sus presas, identificarse con otros ejemplares de su especie o para escapar de algún peligro. Los ejemplares que viven en la capa de penumbra también tienen rasgos diferentes: ojos muy desarrollados, no como los de la capa abisal, que suelen tener ojos pequeños y menos desarrollados. Entendemos que el hábitat impone características específicas. El hábitat de los Humanos también.

Lovelok amplía la visión de Darwin con la idea que las especies y el ambiente están estrechamente relacionadas y evolucionan como sistemas únicos. Los humanos formamos parte de este sistema único. Nos describe la evolución del

¹⁴ Charles Robert Darwin (1809-1882) naturalista inglés que propuso la teoría de la evolución de las especies: todas las especies evolucionan con el tiempo mediante un proceso de selección natural.

¹⁵ Zoólogo francés cuya teoría precede a la de Darwin.

¹⁶ Término que hace referencia a la variedad de seres vivos sobre el planeta resultado de miles de millones de años de evolución.

mayor organismo vivo: Gaia. Como tal organismo vivo y antrópico, pienso que sería lícito dotarlo de un sistema emocional. Donde Lovelock busco la relación que tenemos con la tierra y nuestro futuro fruto de la actividad del hombre, planteamos, bajo esta concepción de ser vivo, entender también las culturas. Las diferentes culturas surgidas de la visión de que nacen y son partes del Todo.

Las palabras extraídas del diario de Ety Hillesum son un ejemplo de esta posible entropía emocional, de como actúa el ruido y el desorden a nivel espiritual:

“Antes pensaba yo que las dolencias de orden físico –dolores de cabeza, de estomago, reumáticos– no eran más que físicas. Hoy debo constatar que están condicionadas sobre todo por lo psíquico. El cuerpo y el alma están muy estrechamente ligados en mí. Cuando algo no va bien psicológica o espiritualmente, actúa asimismo sobre el cuerpo”¹⁷.

Nuestro Ser se enfrenta también a la regulación, como Gaia, entre la entropía y la negentropía¹⁸, son los periodos o estados caóticos y de desorden provocados por los sentimientos y nuestra mente los que nos permiten avanzar. Más adelante, ella misma escribe: *“Pero no hay que sentarse a descansar con esta impresión. Es preciso aceptar superarla y ser deportado hacia otra insatisfacción, a fin de experimentar otra plenitud.”*

Quizás nos parezca que la diversidad, tanto física como del proceder humano, de una parte y por la otra, la unificación del proceso global, nos llevara al caos, a lo impredecible pero de hecho, es simplemente este proceder negentrópico del Cosmos que abarca también a lo humano, el paso de un estado de desorden a un orden organizado. Einstein dijo:

“No puedo imaginarme un Dios personal que influya directamente en las acciones de cada una de las criaturas ni

¹⁷ Cit, en Ety Hillesum: Un Itinerario espiritual de Paul Lebeau (pàg.23).

¹⁸ Entropía y Negentropía son procesos inversos definidos como la transición de un estado de desorden aleatorio a otro estado de orden previsible.

*que se siente a juzgarlas. No puedo hacerlo a pesar de que la causalidad mecanicista ha sido puesta en duda, hasta cierto punto, por la Moderna ciencia*¹⁹.

Hay una interpretación de la entropía que se plantea medir la cantidad de azar de un sistema. También puede interpretarse como complejidad. Pensamos que desde una perspectiva filosófica como decía Hume, nunca tendremos observaciones suficientes para predecir la relación de A con B. La ciencia es incapaz de someter todas las variables que definen las múltiples interacciones lo cual hace imposible conocer con exactitud las probabilidades de actuación futuras. Esta incertidumbre nos refleja un sistema caótico en el que cualquier evento del universo puede ser el desencadenante de múltiples eventos (efecto mariposa²⁰) que afecten el sistema completo.

Esta concepción holística nos favorece por su propio significado²¹ ya que podríamos hablar del conocimiento holístico en el sentido de captar todas las características que forman una cosa y la manera que tienen de interactuar entre ellas. Este, quizás, sea el camino que nos permita pasar de la multiculturalidad a la interculturalidad.

El hombre tiene grandes inquietudes para conocer, saber... deberíamos aprovecharnos de ello. A través del tiempo ha insistido en la búsqueda de la verdad. Al conocimiento que podemos adquirir de las cosas que nos rodean deberíamos sumarle el conocimiento de las culturas y quizás observaríamos que, como ocurría en la cultura Tupí-Guaraní, nos consideraríamos parte del todo, un todo bueno, bello y en armonía entre nosotros y el cosmos.

Desde la Magia ancestral común de arte-ciencia hasta la especialización actual, vimos como esta última se fue alejando mientras que el arte mantuvo este vínculo con la fantasía, las emociones, pensamientos... A partir de esta dicotomía, las

¹⁹ Cit. en "Albert Einstein" de Carl Seelig.

²⁰ Plantea que el aleteo de una mariposa en un rincón del mundo puede desencadenar un tornado en el otro.

²¹ Expresión del Todo lo Eterno.

relaciones entre ambas postulan muy distantes. Sin embargo, una lectura más emocional de la historia de esas relaciones podría ofrecer una idea algo distinta. Nos preguntamos ¿Cuán distantes están? La distancia más larga es la que separa a una pareja, a unos amigos, a la humanidad y ésta no se puede medir. Simplemente existe.

El mejor residuo es el que no se genera. Deberíamos encontrar las herramientas necesarias para no generar discordancias entre culturas. Quizás no sería tan difícil encontrar los caminos si nos dejáramos arrastrar por la propia corriente del río.

Dejarnos conducir más por la intuición como nuestra parte más creativa, un poco de espacio al azar, la casualidad, aceptar incertidumbres.... quizás nos llevaría al fondo de esta dimensión desconocida que significan para nosotros otras culturas y, como un proceso artístico/científico, se nos harían visibles, comprensibles. Encontraríamos afinidades como pasa entre el arte y la ciencia.

Las experiencias se transforman. Mientras ahondamos en ellas van sufriendo un proceso de metamorfosis. La riqueza colectiva de la especie humana es este proceso que nos permite participar en el proyecto que entre todos estamos construyendo, día a día con nuestra existencia.

Referencias bibliográficas

Besalú, Xavier (2002). *Diversidad Cultural y Educación*. Madrid: Plaza Edición.

D. Barrow, John (2006). *El Universo como obra de arte*. Barcelona: Crítica.

Lebeau, Paul (2000). *Etty Hillesum: Un Itinerario espiritual. Amsterdam 1941 - Auschwitz 1943*. Santander: Sal Terrade.

Leibniz, J. G. *Teodicea*. Ediciones elaleph.com.

Lovelok, J. (1979). *Gaia: Una nueva visión de la tierra*. Barcelona: Tusquets.

- Cuando la técnica se adelanta a la ciencia. *Mente y cerebro*. nº 25, 2007, pàgs. 43-44.

Punset, Eduard (2006). *L'Ànima és el cervell: radiografia de la màquina de pensar*. Barcelona: Destino.

Ochoa Abaurre, Juan Carlos (2007). *Descubrir la ontología en la mitología del pueblo Tupí-guaraní*. Navarra: UNED. *Thémata. Revista de filosofía*, 39.

Riera, Carme (1975). "Te dejo amor el mar como prenda". Título original: "Te deix amor, la mar com a penyora". Barcelona: El balancí- Edicions.

Seelig, Carl (2005). *Albert Einstein*. Madrid: Espasa.

Capítulo 11
Lançando a Ponte:
Os Direitos do Homem e o Dever de Memória

Fernando Sadio Ramos
Escola Superior de Educação do
Instituto Politécnico de Coimbra



Auschwitz I, Bloco 11 (Foto: Fernando Sadio Ramos, 2005)

O Bloco 11, gerido pela Politische Abteilung, era destinado aos prisioneiros políticos e membros da Resistência do campo Auschwitz I.

Nesta sala, despiam-se os prisioneiros que iam ser executados por fuzilamento ou enforcamento. Nus, identificados os Prisioneiros apenas por um número tatuado no braço. Nem no acto de morrer se deixava que as Pessoas conservassem alguma Dignidade. Por isso, e para que não se repita, temos o dever de memória, não esquecendo, nem deixando esquecer, o que aconteceu então.

Prólogo

Neste capítulo procuramos desenvolver uma reflexão sobre o valor dos Direitos do Homem e a necessidade de os preservarmos como legado insubstituível do Século XX para o futuro exercendo o nosso Dever de Memória, conforme recomendava, por exemplo, Primo Levi (Levi, 1997). Ainda ecoam os balanços dos 60 anos da *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, mas já os ares do esquecimento se lhe sobrepõem na vivência que da crise económica, política, social e ambiental tem a Humanidade contemporânea, sob os ataques ferozes do capitalismo vigente e do seu Consenso de Washington e respectivo Decálogo, de 1989 (Williamson, 1990, 2004). Temos que, todavia, fazer frente a esta tendência amnésica¹ lembrando o horror constituído pelas violações dos Direitos do Homem, a premência da promoção da Dignidade e intocabilidade do Homem enquanto seu núcleo antropológico (Pereira, 2003: 7), o que se implica que os Direitos em que ela se consubstancializa constituam o ingrediente essencial de uma cultura e prática quotidiana que os respeite e tenha em conta em todas as suas dimensões.

Num breve balanço, antes de desenvolver o tema proposto, e com a finalidade de situar o ponto de vista que defenderemos ao longo do texto, diríamos que a situação presente dos Direitos do Homem se caracteriza por uma *crise*, particularmente aguda, na qual a Liberdade do Homem é interpelada de um modo sobremaneira ingente e responsável. As conquistas efectuadas até hoje estão particularmente fragilizadas e sob ataque feroz por parte de forças para as quais os Direitos do Homem são uma incomodidade e um empecilho a varrer da Sociedade Humana. Como tal, ser Pessoa e Cidadão *hoje* torna-nos eminentemente *responsáveis* por aquilo em que a Sociedade e o Mundo

¹ A Memória e o Testemunho são essenciais para a Liberdade, como nos ensinam, entre outros, Primo Levi ou Elie Wiesel. O seu desprezo marca, todavia, o projecto tecnocrático de Homem Novo, e faz parte da organização capitalista do trabalho e da sociedade. Daí, a pertinência da expressão *United States of Amnesia*, de Carlos Fuentes e das críticas de Erwin Chargaff à “cultura” dos Estados Unidos (Barloewen, 2009: 109; 65-67).

contemporâneos se tornarem, na medida em que nos encontramos perante uma dicotomia absoluta: *ou* contribuirmos para a criação de uma sociedade que avance na realização dos Direitos do Homem, *ou* permitirmos a emergência de uma sociedade da qual os mesmos venham a ser erradicados por completo e os torne um capítulo transcorrido num breve lampejo histórico da Liberdade humana. Não há meio-termo, nesta questão. O mais, ou é má-fé cínica, ou abjecta pusilanimidade. Nesse sentido, estamos em pleno núcleo da noção de *crise*, enquanto esta designa uma situação complexa que se oferece à praxis humana que tem que decidir, entre os diferentes factores da mesma e de acordo com o que mais digno e valioso se afigurar, que linhas de rumo tomar. Assim, a crise é sempre ambivalente, competindo à praxis o desenvolvimento das suas potencialidades, sempre sob a ameaça e o risco do fracasso (Pereira, 1984).

Neste sentido, falar de Direitos do Homem implica falar simultaneamente dos processos de *consciencialização* para o valor da Dignidade do Homem e mediante os quais o seu conteúdo se torne integrante da prática pessoal e social quotidiana. Deste modo, o que se pretende de uma sociedade *decente* é que o respeito pela intocabilidade do Homem, assim como pelos Direitos em que a mesma se vai plasmando, façam parte da cultura quotidiana dessa mesma sociedade. Esses processos, diversíssimos quanto às possibilidades que a acção humana comporta, ligam-se inevitável e eminentemente à Formação e à Educação, qualquer que seja o contexto e o modo como as mesmas decorrem, pelo que neste capítulo aquelas ocupam um lugar destacado. Sublinhamos, todavia – e isto é importantíssimo –, que esta afirmação não implica que é à Formação e à Educação *por si sós* que compete a reforma ou a transformação da sociedade [mas que não lhes retira a respectiva responsabilidade (Pereira, 2003: 31-32; André, 2002)]. Sem a intervenção política e cidadã, mediante a intervenção dos agentes sociais integrantes das diversas componentes estruturais da sociedade, nada poderá ser

alcançado. Se – e isso é o que pensamos – a Formação e a Educação são práticas transformadoras da sociedade², é no sentido em que as mesmas despertam nas Pessoas a consciência do valor da sua Dignidade e produzem nelas a vontade de a fazer respeitar, em si e – sobretudo – nos outros, a começar pelos mais fracos e desprotegidos, mas também no que a outras culturas concerne e no respectivo desenvolvimento dos Direitos do Homem nos seus contextos próprios (Sen, 2003).

Da necessidade e premência de uma cultura de respeito pelos Direitos do Homem

Poderíamos adiantar inúmeras razões justificativas do carácter imperioso do respeito pelos Direitos do Homem e da necessidade e premência de consciencializar as Pessoas para a importância de que os mesmos façam parte integrante do quotidiano, do mesmo modo que o ar que respiramos ou a água que bebemos. E tal assume particular urgência na Europa, em particular, mercê da sua especial responsabilidade no desenvolvimento dos Direitos do Homem e na sua identificação colectiva e política com os mesmos (Cunha, 2001: 172-173; Pietri, 2002). Dizemos tal, porque o discurso oficial e cultural que vigora na Sociedade Humana actual continua a assentar na continuação da reivindicação desse respeito (Cunha, 2001: 172), seja através da invocação da ideia de Democracia, como da de Estado de Direito/ Império da Lei e da de Direitos e Liberdades fundamentais, podendo gerar em nós uma falsa tranquilidade relativa à permanência e até à perenidade dessas conquistas da Liberdade ao longo de séculos de História, Europeia, em particular. No que nos concerne mais de perto, membros da União Europeia, o discurso e prática do decálogo do

² Opção básica em termos de Filosofia da Educação e de valores educativos de que se pode rastrear a origem na tese marxista e engelsiana da necessidade e premência de se transformar o mundo (Marx; Engels, 1981: 106) e de que, no campo da Educação e mais recentemente, avulta o pensamento de Paulo Freire. V., Freire (1974a; 1974b; 2003).

Consenso de Washington por parte da Comissão Europeia, tem ido sistematicamente no sentido de anular o traço identitário Europeu de respeito pela Convenção Europeia dos Direitos do Homem, a par da contínua construção de um Estado de cariz imperial, centralista, antidemocrático e desrespeitador dos Povos e Nações que a constituem (basta termos presente o escabroso processo de aprovação do famigerado Tratado de Lisboa), embora ideologicamente se continue a falar em Democracia e Estado de Direito, como referimos atrás. Tal falsa consciência pode tentar-nos, levando-nos a pensar que não é necessário avivar constantemente a chama que ilumina e vivifica os Direitos do Homem. O ainda – mas cada vez menor – relativo respeito pelos Direitos do Homem a que se pode assistir no continente Europeu não nos deve distrair do assalto quotidiano que os mesmos sofrem nos respectivos Estados, e que tornam aqueles cada dia apenas mais uma reminiscência de uma idade pretérita. Sobretudo, aqui na Europa, a tarefa de lutar pela existência de Direitos do Homem e seu respeito impõe-se com uma urgência muito especial pelos motivos que acabámos de referir. Tal, não invalida, todavia, que a universalização dos Direitos do Homem não seja de se afirmar; a referência e potencialidades da consciência humana aos Direitos do Homem, à democracia, à liberdade, aliados à recusa do separatismo cultural – e seu virtual racismo e intolerância – são afirmados vivamente por Amartya Sen (Sen, 2003: 159-171; 237-255), como podemos ver pelas seguintes palavras: «(...) os diferentes povos de diferentes culturas têm a capacidade de partilhar muitos valores comuns e de se porem de acordo sobre alguns propósitos conjuntos. Na verdade, o valor preponderante da liberdade (...) tem a característica de ser um pressuposto fortemente universalista» (Sen: 253).

De entre as muitas razões justificativas da necessidade de consciencializar e educar para a importância dos Direitos do

Homem na nossa vida individual e colectiva, referiríamos estas³:

a) As violações da Dignidade Humana que têm ocorrido ao longo da História e que tiveram um momento particularmente destacado na II Guerra Mundial e que, como se sabe, justificaram a proclamação da *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, em 1948. Por muito distante que essa realidade pareça estar dos palcos da Europa, tal não corresponde todavia à verdade. O destino da ex-Jugoslávia, por exemplo, está ainda bem perto de nós e lembra-nos a necessidade do *dever de memória*. Noutras partes do mundo, idênticas violações em massa dos Direitos do Homem são também prática frequente – Ruanda, Darfur, Tibete, para indicar genocídios de escala assinalável; China, Iraque, Zimbabué... – Um sem número de exemplos se poderiam colocar aqui.

b) As actuais circunstâncias do nosso mundo, das quais destacaria as que se seguem, reforçam ainda mais a ideia da necessidade e premência de uma consciencialização profunda para o valor da Dignidade do Homem e respectivos Direitos:

i) a globalização económica, comandada pelo nefasto Consenso de Washington e organizações encarregadas de o levar por diante (das quais destacamos o Fundo Monetário Internacional e a Organização Mundial do Comércio), com a consequência da redução de tudo a mercadoria e da entrega de todos os serviços públicos e do Bem Comum à iniciativa privada, com a consequente exclusão dos não-possidentes do direito a direitos; pensando, por exemplo, no caso Português, podemos dizer que o direito à Justiça, à Segurança, à Saúde e à Educação já depende fortemente das posses do indivíduo em causa em virtude do desinvestimento e descapitalização das instituições do Estado, assim como da imposição de taxas

³ Um profundo diagnóstico do tempo presente, em termos das suas ameaças e virtualidades práticas, pode ser visto em Pereira (1992, 1993, 2003), do qual nos servimos abundantemente para a elaboração das notas que se seguem.

destinadas a excluir o acesso a esses direitos, em virtude de uma política sistemática de sabotagem e predação dos serviços e da riqueza públicos por parte dos últimos governos;

ii) o progresso tecnológico: deste decorrem possibilidades inauditas de intervenção e modificação do mundo, as quais levantam a questão de saber até onde se pode ir (por exemplo, a clonagem humana) e da exclusão dos desfavorecidos relativamente aos seus benefícios; este último ponto é particularmente relevante, pois o acesso aos benefícios do progresso tecnológico não se traduz numa mais justa e efectiva repartição dos mesmos pela Humanidade (lembremo-nos aqui do congelamento do líquido umbilical);

iii) as migrações, cada vez mais acentuadas, protagonizadas por refugiados políticos, económicos, demográficos ou ambientais; várias ordens de questões se podem colocar a propósito deste fenómeno, das quais destacaria o empobrecimento dos países de onde são originárias as populações migrantes (quer porque, muitas vezes, os emigrantes são as pessoas mais qualificadas dos mesmos, quer porque perdem população que lhes faz falta ao seu desenvolvimento), as questões de integração nos países de acolhimento e a proliferação da escravatura que acompanha este fenómeno; neste factor, é de ter em conta o regresso em força do fenómeno migratório a países como Portugal, em números não calculáveis rigorosamente em virtude da mobilidade de cidadãos nas fronteiras da União Europeia, mas não por isso menos candente;

iv) os desafios presentes colocados pela multiculturalidade e a questão do relacionamento entre as distintas comunidades e populações que integram países com maior desenvolvimento económico, mas numa profunda crise que, entre muitas outras consequências, gera um renascimento em força dos racismos e possibilita o surgimento de populismos de forte pendor fascista, como é o caso da Itália com o governo do actual Cônsul e as suas medidas profundamente racistas e xenóforas;

v) o retrocesso dos Direitos do Homem em virtude de dois fenómenos:

- o terrorismo e a guerra ao mesmo (o ímpeto controlador e autoritário dos Estados é insano – e nisso, infelizmente, Portugal está na linha da frente, como podemos ver com a introdução do cartão único do cidadão – que junta num só cartão os dados relativos à identidade, fiscalidade, saúde e segurança social – e do dispositivo de seguimento de automóveis e controlo de movimentos dos cidadãos, o mais orwelliano dos inventos);

- o capitalismo desenfreado, que se assenhoreou dos Estados e Governos, levando-os a legislar no sentido de servir os seus interesses lucrativos, o que tem como corolário inevitável a evacuação dos Direitos do Homem – principalmente, e para começar, os Direitos Económicos, Sociais e Culturais –, mas que, em virtude de interdependência daqueles, atinge em consequência os restantes, nomeadamente, os Direitos Cívicos e Políticos;

c) de igual modo, as actuais questões levantadas pela construção da Cidadania Europeia tornam imperiosa a Educação para os Direitos do Homem:

i) O alargamento europeu, com a necessidade de aprofundar a democracia em países saídos recentemente de longas ditaduras e que passam – ainda hoje – por dolorosos processos de estruturação democrática, nos quais a tentação de regresso ao passado é grande e a ameaça do antigo colonizador Russo continua bem patente;

ii) a imigração e a integração das 2.^a e 3.^a gerações de descendentes dos imigrantes originais, assim como as questões relacionadas com o comunitarismo – uma outra forma de racismo, o racismo diferencial –, o racismo de extrema-direita e o proselitismo fanático de índole religiosa;

iii) a exigência de motivação e de aprofundamento crítico da participação dos cidadãos nos processos sociais com que se deparam as democracias representativas;

iv) a questão da verdadeira sede do poder das democracias representativas se estar a deslocar rapidamente para organizações económicas transnacionais (com particular destaque para a nefanda Organização Mundial do Comércio, para as companhias transnacionais, mas igualmente para o

polvo constituído por teias de interesses privados ou de regimes totalitários e cleptocratas, fenómenos que corrompem os poderes e as organizações integrantes dos Estados, em particular os Europeus), relegando assim para segundo plano o papel do Estado nacional e do voto do povo como fonte de legitimidade;

v) a integração social e política da juventude, arredada da possibilidade de participação social em virtude do contínuo ataque aos Direitos Económicos, Sociais e Culturais, do qual decorre a precarização e a manipulação dos jovens que integram o mercado de trabalho;

vi) o combate às forças responsáveis pela situação proto-fascista que se vive em países da União Europeia e conseqüente eliminação de Direitos, Liberdades e Garantias fundamentais de que o processo da chamada “Constituição” Europeia – através de todos os seus avatares, incluindo a farsa do Tratado de Lisboa – é exemplo assinalável; com efeito, a proto-ditadura burocrática com sede em Bruxelas e o seu projecto de reconstituição do carolíngio Sacro Império Romano-Germânico, por intermédio do eixo Paris-Berlim, são hoje um elemento que nos deve manter alertas para a necessidade de conservar a Liberdade dos povos⁴.

A ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS reconheceu a necessidade de consciencialização para o valor da Dignidade Humana ao instituir a década de 1995-2004 como a *Década das Nações Unidas para a Educação para os Direitos do Homem*. Pensamos que deveria tê-la prolongado, mantendo esta preocupação continuamente na agenda educativa e política. Desse modo, não seria tão fácil a equipas governamentais, como a do último Ministério da Educação

⁴ Sendo o comércio o meio por excelência de aproximar os indivíduos e as comunidades, desenvolvendo-se em conseqüência relações de intercâmbio que supõem o conhecimento do Outro e a Paz, entende-se a profundidade da visão dos impulsionadores da Comunidade Europeia do Carvão e do Aço e da Comunidade Económica Europeia, Jean Monnet e Robert Schuman. Já a deriva imperial a que assistimos, reeditando algo que evoca remotamente o Império Carolíngio, não é de todo tranquilizadora e deixa muito a desejar em termos de democracia. Mas este é outro assunto e outro combate.

Português, evacuarem a preocupação com a dimensão cidadã do currículo. Outras proclamações, como a do ano de 2008 como *Ano Europeu para o Diálogo Intercultural*, decorrem do mesmo tipo de reconhecimento a que nos vimos referindo. Neste sentido, coloca-se-nos constantemente a particular exigência de efectuar um balanço da situação dos Direitos do Homem e de decidirmos o que fazer a seguir para prosseguir a tarefa de dar sentido à nossa praxis colectiva de humanização e, em particular, à praxis educativa (Postman, 1995).

Indiscutível nos parece concluir que temos que continuar a agir, em cada dia, cada vez com mais energia pois, não só os progressos efectuados estão longe do que seria desejável e exigível, como os retrocessos havidos colocam em causa muito do que entretanto se alcançou. Relembramos uma vez mais, pela sua actualidade e pertinência dos seus efeitos na vida de todos os dias dos cidadãos, o ataque feroz e raivoso que o capitalismo selvagem vem fazendo aos Direitos Económicos, Sociais e Culturais e à sede do poder da democracia representativa, mormente mediante o fenómeno da corrupção (Pereira, 2003: 5; *passim*).

Para o CONSELHO DA EUROPA é também fundamental a Educação para os Direitos do Homem. Toda a actividade desta organização internacional, de carácter europeu, tem-se pautado pela defesa dos Direitos do Homem, enquanto traço essencial definidor da identidade Europeia. Dela, destacamos em particular a instituição do *Programa de Educação para os Direitos do Homem* integrado no *Programa para a Juventude* da DIRECÇÃO DE JUVENTUDE E DESPORTO do CONSELHO DA EUROPA, lançado em 2000, aquando da comemoração do 50.^{mo} aniversário da *Convenção Europeia dos Direitos do Homem*. No que interessa ao assunto destas reflexões, refiro com particular destaque a iniciativa de publicar *Compass. The Manual on Human Rights Education with Young People*, em 2002 (Brander; Keen; Lemineur, 2002).

É com base na estratégia e trabalho dessa organização, assim como nos fundamentos que se materializam nessa obra e actividades que aí se propõem, que vimos desenvolvendo,

desde 2002, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, um *Projecto de Educação para a Cidadania e Direitos do Homem* (Ramos, 2006a; 2008; 2009).

Algumas noções básicas relativas aos Direitos do Homem

Passo a apresentar algumas noções básicas relativas aos Direitos do Homem, de modo a precisar o seu conteúdo e realidade⁵.

Dignidade do Homem

Os Direitos do Homem aparecem como concretizações efectivas de algo que constitui a sua razão de ser: a *Dignidade do Homem e a sua intocabilidade*. A ideia fundamental que subjaz a qualquer referência a Direitos do Homem é a de que o Homem, por ser Homem, é dotado de *Dignidade*. Esta assume-se como sendo a fonte de todos os valores plasmados nos Códigos de Direitos do Homem, a fonte inexaurível de novas formas e criações da Liberdade no decurso da praxis constitutiva de uma sociedade regida por aqueles e respeitadora dos mesmos. *Ter Dignidade* significa que se transcende a mera factualidade do ser-objecto integrante da Natureza e se é dotado de Liberdade para escolher o seu destino de acordo com o que a mesma Liberdade determine (Mirandola, 2008: 53-61). Transcendente à factualidade, a Dignidade diz-se de muitas maneiras e concretiza-se de inúmeras formas. Nesse sentido, a História,

⁵ Na apresentação que ora se inicia, seguimos de perto o texto de *Compass* (Brander; Keen; Lemineur, 2002: 283-295), referido atrás, que contém úteis indicações bibliográficas sobre a questão dos Direitos do Homem e da Educação para os Direitos do Homem entendida de acordo com uma perspectiva de Educação Não-Formal. Todavia, as referências que se seguem podem fornecer apoio para o que se adianta neste capítulo, tanto no que diz respeito à teoria dos Direitos do Homem [Bobbio, 1992; Audigier; Lagelée (2000); Cunha (2001; 2003); Pietri (2002); Haarscher (1997); Miranda (1998); IIE (2000); Rocha (1985)], como ao desenvolvimento de perspectivas educativas que os tenham como objecto, sobretudo, mediante a introdução de metodologias não-formais [Díaz-Aguado (2000); Gomes (1998); Gomes (2004); Rothmund (1996); Colectivo Amani (1996); Jares (1999)].

a Cultura e a Civilização permitem-nos ver de que modo se vai dando conteúdo concreto a essa Dignidade fundamental, que varia temporal e espacialmente, assumindo sempre novas formas mediante a intervenção da praxis. Supondo que se vai progredindo – por muito pouco que seja e por mais retrocessos que se verifiquem – no advento da Dignidade humana, poderemos ver na História um crescendo de concretizações dessa fonte do valor do Homem. Os Códigos específicos e concretos em que se plasma a Dignidade do Homem, as culturas e respectivos valores informantes são, por isso, momentos num processo permanentemente *in fieri* de humanização do Homem.

Naturalidade dos Direitos do Homem

A noção de “Direitos do Homem” implica a afirmação de uma exigência que estou autorizado a fazer precisamente por ser membro da espécie humana, e que não necessita de qualquer referência a uma possível concessão por parte de terceiros. Nesse sentido, podemos dizer que os Direitos do Homem são *naturais*, isto é, fazem parte da natureza ou do ser do Homem. Como tal, não dependem de atribuição ou benesse da parte de quem quer que seja. A sua naturalidade (no sentido em que a definimos) não significa que estejam dados automaticamente, de uma vez por todas e que os Homens deles estejam conscientes. A alienação relativamente à Dignidade que nos constitui é possível; já a alienabilidade não é aceite em termos de Direitos do Homem, como veremos brevemente. A mesma naturalidade não implica, igualmente, que os Direitos do Homem não sejam históricos. Com efeito, foi através da praxis humana que os mesmos advieram à realidade, constituindo aquilo a que, em termos kantianos, se chama o Reino da Liberdade. Do mesmo modo que os Direitos do Homem se constituem historicamente pela intervenção da Liberdade, podem regredir ou ser anulados na sua realidade efectiva se a consciência do valor da Dignidade do Homem se perder ou se reduzir.

A naturalidade dos Direitos do Homem significa que ninguém pode outorgar o direito à dignidade e à integridade física e

psíquica das vítimas da violação daqueles. É evidente que o dever de respeito desses direitos pode ser infringido por outrem – seja ele um indivíduo, o Estado ou uma corporação mercenária –, mas essa violação não anula o facto de que a condição humana implica, por si mesma, o direito ao respeito desses direitos.

Universalidade, Interdependência, Inalienabilidade e Igualdade dos Direitos do Homem

Da naturalidade dos Direitos do Homem, decorre que *todos* os Homens, *por o serem*, têm os *mesmos* direitos. Assim, surgem como características essenciais dos Direitos do Homem a *Igualdade*, a *Universalidade*, a *Inalienabilidade* e a *Interdependência*. *Todos* os Homens são *iguais* em dignidade, pelo que os Direitos do Homem são *universais*. Ninguém pode ser destituído deles, nem pode abdicar deles, mesmo que dê o seu consentimento, pelo que são absolutamente *inalienáveis*. A *interdependência* é outra das suas características fundamentais. Um Direito do Homem implica os outros de modo que não podemos retirar um sem colidir com os outros. O direito à vida não se pode exercer plenamente sem liberdade. O direito à liberdade não é pleno sem educação e sem segurança, por exemplo. A pobreza não permite a participação política na vida da sociedade, o acesso à justiça e assim sucessivamente. Destes valores e direitos decorrem outros, entre os quais destacamos a não-discriminação, a tolerância, a justiça, a responsabilidade.

Todos os Direitos do Homem são, conseqüentemente e como referimos anteriormente, uma declinação do valor essencial da Dignidade Humana. Assentam numa concepção antropológica e ontológica de raiz aristotélica e nominalista, que dá o primado ao ser individual, isto é, à Pessoa humana concreta, enquanto verdadeiro sujeito de valores, direitos e fonte dos mesmos. Só é possível falar em direitos dos Povos e das Colectividades, por exemplo, se se tiver em conta que o que realmente existe é a Pessoa humana individual e concreta, e que o termo geral com que se designa um qualquer colectivo humano tem apenas o estatuto de um

vocábulo, de um instrumento de pensamento lógico e, por conseguinte, é dotado de uma existência meramente ideal. É importante sublinhar este ponto pois, em nome da “Humanidade”, milhões de pessoas têm sido mortas e torturadas pelos zelotas/ fariseus/ iluminados/ beatos e outras encarnações da pretensa superioridade moral de que o ser humano tende a padecer. Protejamo-nos dos zelosos defensores da “Humanidade” que, de tão ofuscados pelo seu brilho inteligível, a não conseguem reconhecer no seu Próximo.

Gerações de Direitos do Homem

Os Direitos do Homem definiram-se historicamente de modo sucessivo, ao longo de várias etapas marcadas pela predominância de uma certa dimensão dos mesmos. Ao resultado desse processo, convencionou-se designá-lo de “gerações”. A apresentação do processo segundo uma sequência de Gerações de Direitos do Homem tem o perigo de, por um lado, poder fazer-nos perder de vista a interdependência essencial dos Direitos do Homem e, por outro, de nos fazer esquecer do seu carácter de permanente conquista histórica e de realidade frágil e em risco constante. No entanto, se tivermos estas advertências em mente podemos, por uma questão pedagógica, utilizar essa ordenação.

1.ª Geração dos Direitos do Homem: Os Direitos da Liberdade – Direitos Cívicos e Políticos

Deste modo, podemos encontrar uma 1.ª Geração – os Direitos Cívicos e Políticos –, que são essencialmente os *Direitos da Liberdade*. Temos, assim e por exemplo, a liberdade de expressão e de associação, o direito à vida, a um julgamento justo, à participação na vida política da sociedade. Estes direitos definiram-se sobretudo ao longo dos séculos XVII e XVIII e na origem da sua conquista estão sobretudo preocupações políticas que visavam limitar o poder do Estado relativamente ao indivíduo. Têm, conseqüentemente, como ideias centrais a defesa da liberdade pessoal e a protecção do

indivíduo face à prepotência do Estado. A actualidade Portuguesa tem apresentado um conjunto de factos que mostram à sociedade o carácter precário das garantias da Pessoa face ao poder do Estado a propósito de processos judiciais mediáticos, que se arrastam ao longo de vários anos, e quão errados andam aqueles que falam, em nome da segurança, em “excesso” de garantias legais de protecção dos direitos e liberdades fundamentais.

2.ª Geração dos Direitos do Homem: Os Direitos da Igualdade – Direitos Económicos, Sociais e Culturais

Existe uma 2.ª Geração de Direitos do Homem – a dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais –, os “Direitos de Igualdade”. A título de exemplo, refiram-se os direitos ao trabalho, à saúde, à educação.

É ao longo dos Séculos XIX e XX que estes direitos se conquistam. Têm como principal preocupação a vida em sociedade, o trabalho e a satisfação das necessidades básicas da vida. As ideias de base são a igualdade e a garantia de acesso aos bens essenciais (sociais, económicos, coisas, serviços e oportunidades).

3.ª Geração dos Direitos do Homem: Os Direitos da Solidariedade – Direitos Colectivos

Podemos falar de uma 3.ª Geração – a dos Direitos Colectivos (das Sociedades e dos Povos) – os “Direitos de Solidariedade” –. Chamam-se, também, “Direitos emergentes”, na medida em que estamos em pleno processo da sua definição e promulgação. Podemos dar como exemplos deles o direito ao desenvolvimento sustentável, à autodeterminação dos povos, à paz e ao ambiente saudável.

Estes direitos têm uma ideia central, a de *solidariedade*. Efectivamente, nas presentes circunstâncias do mundo, ninguém pode pretender ficar imune a questões como as da pobreza pelo facto de beneficiar de boas condições de vida na sua sociedade ou de viver num condomínio fechado numa cidade rodeada de favelas. Mais cedo ou mais tarde, o carácter precário desse bem-estar pode tornar-se bem

patente com os excluídos a baterem-lhe à porta, para usar uma linguagem eufemística. Tudo se repercute em tudo, tudo está estreitamente inter-relacionado, globalizado e, nesse sentido, os problemas – onde quer que se situem, por mais distante que seja o local onde ocorram – são sempre assunto de todos e partilhados por todos, quer nas suas consequências, quer nas soluções a adoptar para os mesmos. Esta Geração de Direitos do Homem tem um carácter particularmente problemático. Por um lado, como a sua definição é uma tarefa em curso, esses Direitos caracterizam-se por uma indefinição mais ou menos acentuada, o que nos permite ver como os Direitos do Homem não nos foram dados ou outorgados por nenhum benemérito ou filantropo, mas afirmados pela acção e luta da liberdade e da crítica. Por outro lado, a seu propósito coloca-se a questão de poderem ou não manter a designação de “Direitos do Homem” ao serem atribuídos a entidades colectivas, quando a essência destes é serem, primordialmente, direitos da Pessoa individual e concreta.

Dois exemplos podem ilustrar a dificuldade. Não é inconcebível a possibilidade de, em nome da segurança de uma comunidade ou de um povo, se instituir uma ditadura que prive os seus cidadãos dos direitos e liberdades fundamentais. Considerem-se os casos ocorridos historicamente ou, na actualidade, a embrionária incubação do ovo da serpente na actual Itália consular. Existe ainda a questão da *responsabilidade* – quem deve ser responsabilizado por uma violação dos Direitos do Homem é, à luz da doutrina que preside a estes, alguém individualmente tomado, e não povos ou comunidades. É Eichman quem responde por crimes contra a Humanidade, não o povo Alemão, e assim sucessivamente para qualquer exemplo que queiramos dar. Quem deverá ser responsabilizado pelo efeito de estufa e suas consequências?

Todavia, alguns direitos colectivos já foram definidos, nomeadamente o *Direito à Autodeterminação dos Povos* (em 1948, na *Declaração Universal dos Direitos do Homem*) e o *Direito ao Desenvolvimento*, declarado em 1986 pela

Assembleia-Geral da ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Em curso, está a definição de direitos em áreas particularmente relevantes nos nossos dias, nomeadamente no que diz respeito às questões colocadas pelo progresso científico e pela biotecnologia.

Fala-se também numa 4.^a geração de direitos – os “Direitos de Qualidade de Vida”, os quais implicam uma *cidadania de qualidade* (direito ao lazer e ao acesso a bens culturais, por exemplo) –, mas estes direitos podem ser considerados como estando já incluídos nos direitos de 2.^a geração e dependendo da realização do conteúdo puro e duro destes.

A Educação para os Direitos do Homem⁶

Falámos por diversas vezes na importância de consciencializar as Pessoas para a sua Dignidade e respectivos direitos. O CONSELHO DA EUROPA, organização à qual já nos referimos anteriormente, entende por *Educação para os Direitos do Homem* os “programas e actividades educacionais centrados na promoção da igualdade na dignidade humana, em conjugação com outros programas tais como os que promovem a aprendizagem intercultural, a participação e a capacitação das minorias” (Brander; Keen; Lemineur, 2002: 17).

Esta definição dá corpo ao que se diz da Educação na *Declaração Universal dos Direitos do Homem*: “A Educação deve estar dirigida para o desenvolvimento integral da pessoa humana e para o reforço do respeito pelos direitos e liberdades fundamentais. Deve promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações, grupos religiosos e raciais, e apoiar as actividades das Nações Unidas na manutenção da paz” (Art. 26.^o).

A partir destes pressupostos fundamentais, podemos dizer que a finalidade essencial da Educação para os Direitos do Homem será a de contribuir para o advento de uma cultura onde eles sejam parte integrante da vivência e da acção dos

⁶ Para o que segue, Brander; Keen; Lemineur (2002: 17-22; 38-55) e Ramos; Reis; Cunha (2006).

seus membros, que os devem tomar como algo a ser preservado como condição primeira e essencial para a promoção da Dignidade Humana e de uma vida que valha a pena viver. Tal cultura implica que o respeito pela Dignidade Humana deve enformar profundamente a prática social e individual, quer no sentido da manutenção das conquistas entretanto efectuadas, quer no da promoção de novas dimensões de realização dessa Dignidade através da crítica às situações de facto e da inserção de novos valores na realidade.

A Educação é, pela sua própria natureza, um terreno particularmente relevante para este desiderato e tem, assim, um forte componente de cidadania política. Pelo facto de estarmos ligados a ela, estamos sempre a contribuir de uma ou outra forma para o respeito ou – esperemos que não – desrespeito pelos Direitos do Homem.

Os conteúdos fundamentais da Educação para os Direitos do Homem poderão ser, sem exclusão de outras propostas e formulações, os seguintes:

- a) o conhecimento e a prática dos Direitos do Homem, do valor da Dignidade Humana e dos valores democráticos;
- b) a consciencialização para a liberdade constitutiva da humanização do Homem, para a identidade e a diferença antropológica;
- c) o desenvolvimento de competências interpessoais e intelectuais, bem como de competências pragmáticas da linguagem;
- d) a capacitação para uma cidadania activa e participativa.

Nesta prática, ao agir localmente, nos grupos de cuja responsabilidade estamos incumbidos, introduzimos mudanças na realidade que, pelo seu concurso recíproco, acabam por ter implicações na mudança global.

Fundamental neste processo, é a consciencialização dos agentes para esses valores e para reconhecerem as suas violações, bem como a sua capacitação para intervir na promoção do seu respeito nas diversas circunstâncias em que decorra a sua acção e intervenção na sociedade.

Para uma Cidadania crítica e plural

A promoção da Educação para os Direitos do Homem e para a Cidadania aparece-nos assim como uma exigência actual. As sociedades plurais e diversas do século XXI têm pela frente a ingente tarefa de redefinir radicalmente o conceito de cidadania, bem como as condições práticas do seu exercício, impulsionando o desenvolvimento de uma nova praxis solidária, adequada a um ser-no-mundo global não-predatório dos homens, da natureza e da vida e que permita o surgimento de uma Ética da Solidariedade Mundial baseada no exercício de uma cidadania crítica e interventiva (Pereira, 2003: 3-9, 34-37). Se bem que seja assunto de toda a sociedade, cabe à escola uma responsabilidade especial no desenvolvimento nas novas gerações de uma consciência cidadã tolerante e aberta à diferença, como se exige para que seja possível a vida no mundo actual e se possa oferecer um futuro digno à Humanidade (Pereira, 1988: 138-139; Ramos, 2008; Touraine, 1998).

Se nos ativermos à noção original e tradicional de “cidadania”⁷, verificamos que o seu traço essencial foi sempre o da *exclusão*. O cidadão definiu-se sempre pela demarcação face aos *outros* que deveriam estar privados – e por força disso, geralmente colocados numa situação inferior – do estatuto de cidadania e respectivos direitos e obrigações. Mulheres, estrangeiros, escravos, pessoas desprovidas de rendimentos definidos outrora como condição de voto, são exemplos deste processo constante de demarcações determinadas de modo social, económico e histórico.

A evolução dos tempos mostra-nos, através de lutas emancipadoras e reivindicativas e de tragédias inenarráveis, o acesso dos excluídos a direitos já existentes ou a criação de direitos novos. Deste modo, processou-se (lentamente, é

⁷ Encontra-se uma boa visão de conjunto do conceito de *cidadania* em Nogueira; Silva (2001) e em Cabrera, 2002: 83-101. Para as questões da cidadania e da interculturalidade, pode ver-se Pereira (2003), CNE (2000), Perotti (1997), Ribeiro (2002a), Contogeorgis (2002) e Ramos; Reis; Cunha (2006).

certo), o alargamento dos direitos de cidadania a todos os nacionais de um país ou o reconhecimento de direitos de participação cívica nos assuntos nacionais a estrangeiros, v. g.. Pode dizer-se que é um movimento ininterrupto de *inclusão* cada vez maior daqueles que, num dado momento, se encontram excluídos da participação na coisa pública. Temos, então, como traço dominante de uma noção progressista de “cidadania” a *inclusividade*, com a conseqüente subalternização da velha tradição exclusivista e discriminadora.

Este aspecto implica, simultaneamente e em si mesmo, que a *tolerância e o respeito pela diferença* entrem também na definição da cidadania exigida pelo nosso tempo. Com efeito, alargar a participação cívica a mais e mais pessoas pertencentes a grupos socialmente demarcados impõe como tarefa o alargamento da definição de *cidadão* de modo a incluir no seu núcleo inicial aquilo que, por essência, lhe era adverso. Como implicação última deste processo, temos uma transformação dialéctica do conceito original que, ao negá-lo, o leva a superar-se a si mesmo. Está neste caso o que se define essencialmente como *intercultural*, que é outro traço dominante duma noção plena de cidadania para o mundo de hoje. A cultura outra, diferente (“bárbara”, dizia-se antigamente, para expressar a estranheza causada pela incompreensão da legitimidade da diferença) pode surgir como uma ameaça – e em situações de medo e de insegurança, tende a aparecer como tal – a uma identidade que se supõe auto-suficiente e autojustificada⁸. Mas esta situação extrema não corresponde efectivamente à essência do humano, que é de diferir indefinidamente e ser uma permanente relação ao outro, mediante o qual é e se conhece, mesmo nos casos patológicos de ódio ao outro⁹. Este reconhecimento do carácter constitutivo que o outro tem

⁸ Para o processo da identidade, v. Sibony (1997).

⁹ Para a questão da Alteridade, v., entre outros, a obra de Emmanuel Levinas, de Gabriel Marcel, de Maurice Nédoncelle, de Miguel Baptista Pereira ou, em sentido diverso, de Jean-Paul Sartre.

para a definição de uma identidade, pessoal ou colectiva, é essencial para a redefinição da cidadania que se requer no tempo presente (Pereira, 1986: 5-167). Nenhuma cultura se basta a si mesma, nenhum ponto de vista é absolutamente válido, pelo que a capacidade de ver as coisas de outro ponto de vista e, mais ainda, de ver em que medida o outro já está naquilo que nós somos, é algo de realmente decisivo para a convivência neste mundo, cada vez mais pequeno, entre todos os Homens e povos.

Em terceiro lugar, a *multiplicidade* introduz-se no núcleo desta cidadania evoluída. À escala a que, e do modo como decorrem hoje os processos de vida, o indivíduo tem a possibilidade e/ou obrigação de agir em vários níveis de pertença cívica, interactuantes uns sobre os outros. Não pretendendo esgotar as possibilidades de estabelecer um quadro exaustivo desses níveis, podemos falar de cidadania ao nível íntimo, local, nacional, supranacional e cosmopolita, por exemplo. A esfera íntima está já debaixo da alçada da noção de cidadania, como se pode ver, *v. g.*, nas alterações introduzidas relativamente ao modo de ver as situações de violência doméstica ou os maus-tratos infantis. Todos podemos ser cidadãos que actuam enquanto tal ao nível da autarquia, da região, do país, da unidade integradora de países e, ainda em embrião e por muito mais tempo certamente, podemos vir a ser cidadãos do mundo. Na realidade, já o somos no que diz respeito aos efeitos que sofremos, falta-nos tomar a capacidade de agir nas mãos. Aplicado ao caso do cidadão português, além da respectiva cidadania nacional, tem-se também uma cidadania europeia (ainda em busca de uma identidade que lhe corresponda e seja vivida como tal) e perspectiva-se uma cidadania lusófona (Henriques, 2000: 41-42)¹⁰.

A noção de cidadania que vimos descrevendo deste modo não é, no entanto, uma essência definida de modo estático e

¹⁰ Não é muito feliz o termo “lusófono”; a designação do ser-Português mediante o termo “luso” é equívoca e redutora, anulando a diversidade, a pluralidade e a alteridade constituídas histórica e praticamente.

permanente, mas algo *in fieri*, um processo em constante desenvolvimento, no qual as minorias, os excluídos, os injustiçados e todos os que, embora não atingidos pessoalmente pela discriminação, têm assumido o papel principal na reivindicação de direitos e na luta pela inclusão, tolerância, não-discriminação e participação. Mas tal papel não lhes pertence em exclusivo – é constitutivo da cidadania plena de todos participar dele e tal deve ser o desiderato a alcançar através da Educação para a Cidadania.

A estas características que uma cidadania progressista deve apresentar deve referir-se, finalmente, algo já consignado há muito, mas que é sempre necessário acentuar. Trata-se da afirmação da realidade *individual* – preferimos dizer *pessoal*, na medida em que este termo abarca quer a individualidade, quer a referência constitutiva a outrem (Pereira, 1986: 5-167; Ramos, 2006b: 87-97), mas aqui impõe-se aquela acentuação –, concreta, irredutível a qualquer noção genérica, do ser humano. Não existe o “Homem”, a não ser como conceito, termo ou palavra. Existem, sim, indivíduos concretos, de carne e osso. Não é um povo que sofre (é metáfora dizê-lo), mas esses mesmos indivíduos concretos, de carne e osso, aos quais se aplica o vocábulo colectivo. E se alguns sofrem, outros não, quer do lado dos agressores, quer do lado dos agredidos. Deste modo, fecha-se a porta à estereotipação redutora e potencialmente discriminadora para com o outro, bem como à manipulação de pendor essencialmente intolerante, demagógico e oportunista. Esta concepção antropológica é, por isso, *essencial* na filosofia dos Direitos do Homem¹¹.

Em resumo, temos que reconhecer no ser humano a capacidade e o dever de se realizar por meio desse papel fundamental de *ser cidadão*. Mas o exercício deste papel implica, hoje, que a *cidadania [democrática]* seja entendida como *pessoal, inclusiva, intercultural e múltipla* se pretendermos conduzir um processo educativo das novas gerações a bom termo. A Educação para a Cidadania não fica

¹¹ V. texto de Filipe Rocha (Rocha, 1985) incluído *infra*, na nota n.º 14.

por aqui, escola ou instituições afins, pois ao mesmo tempo em que decorre a educação dos mais novos dá-se também a transformação das gerações mais velhas, em grande parte por influência daqueles. É, aliás, um traço bem característico da segunda metade do século XX, e não se vê que venha a ser alterado neste em que estamos, o da aceitação por parte das gerações mais velhas daquilo que constitui o modo de vida e de ver o mundo da geração mais nova. E isto mesmo falando da suposta “decadência” a propósito dos jovens e da ainda mais pretensa superioridade do “tempo” dos mais velhos. Educando para a cidadania os mais novos, educamos também os mais velhos que estão em interação com aqueles. É este o sentido mais profundo que podemos dar ao conceito de *perspectiva de aprendizagem ao longo da vida* que o Conselho da Europa dá à Educação para a Cidadania Democrática (Birzúa, 2000).

Este sentido juvenil da Educação para a Cidadania Democrática está bem presente em todos os trabalhos conduzidos pelo Conselho da Europa para responder às necessidades do presente e do futuro que vamos construindo. É particularmente aos jovens, em contexto escolar/formal ou não-escolar/informal e não-formal, que se dirige muito do seu esforço para desenvolver uma consciência democrática, susceptível de favorecer a construção de sociedades também elas democráticas, nas quais não seja possível acontecer aquilo em que a Europa se mostrou particularmente “competente”, isto é, a guerra e a destruição mútua, com destaque para as duas guerras mundiais e o desmembramento da ex-Jugoslávia¹².

Para a universalização de valores

É pertinente perguntar *que valores* se poderão defender e “ensinar” neste processo. Tendo em conta a pluralidade de culturas em interação, o contexto niilista e neo-liberal da sociedade globalizada de hoje e a destruição acelerada dos

¹² Para as questões da identidade europeia, ver Buszello; Misztal (1999) e Ribeiro (2002b; 2002a) e Contogeorgis (2002).

valores e das morais tradicionais, bem como todas as reacções mais ou menos fundamentalistas a que estes processos dão origem, será possível encontrar uma base comum de entendimento acerca de valores que se devam promover, sem cairmos, quer no risco do relativismo arbitrário, quer na imposição de um código local a culturas diferentes ou mesmo à Humanidade no seu todo?

Para o Conselho da Europa e Estados a ele pertencentes, os Direitos do Homem constituem essa base, susceptível de ser universalizada a todos os Homens em ordem a promover a sua igual *Dignidade*, valor fundamental e estruturador dos mesmos.

Mas como responder aos que dizem que eles são apenas produtos ocidentais, inaplicáveis a outras sociedades e culturas? E, mais pertinente ainda para nós, como efectuar a Educação para a Cidadania Democrática, pressupondo esse núcleo de valores de que os Direitos do Homem são a tradução concreta, nas condições actuais das nossas sociedades hipercomplexas e diferenciadas?¹³

A superação do relativismo axiológico – potencialmente céptico e finalmente apático e indiferente –, que aflora a propósito desta temática pode fazer-se aceitando e pressupondo critérios que permitam acordos entre os diversos povos e interesses em jogo. O pensamento e a prática contemporâneos consagraram essencialmente quatro *critérios de universalização axiológica* que podem sustentar a busca desse acordo e concertação e excluir alternativas como o recurso a bombardeamentos cegos e contraproducentes. Em primeiro lugar, temos a afirmação do valor absoluto da dignidade do Homem/ Pessoa humana – *critério antropológico* ou *personalista* –, cuja promoção deve ser constantemente afirmada e prosseguida. Depois, o *critério dialógico* ou

¹³ Para esta questão da universalização (ou não) dos Direitos do Homem, em articulação com as questões da multiculturalidade e da globalização, v., num sentido não-universalizante, Santos (1997) e num universalizante Sen (2003) e Pereira (2003: 7).

Uma fundamentação filosófica da questão multicultural pode ser vista em André (2000: 451-500).

comunicativo, que pressupõe o diálogo e a comunicação entre os actores como condição necessária para resolver divergências dos inevitáveis pontos de vista acerca dos assuntos, o qual se deve complementar com o recurso ao *critério argumentativo* ou *racional*, que exige o recurso à argumentação lógica, dialéctica e retórica para suportar a troca de ideias e o confronto de perspectivas ocorrida na comunicação e no diálogo. Por exemplo, no que toca aos Direitos do Homem, é possível encontrar em todas as culturas e ao longo do processo histórico contribuições para a sua definição e práticas autónomas susceptíveis de os enriquecerem consideravelmente, superando a crítica que assinala o seu possível etnocentrismo¹⁴. Finalmente, a

¹⁴ Indicam-se em seguida alguns marcos históricos dos Direitos do Homem, que nos mostram a radicação profunda dos Direitos do Homem na consciência humana, em termos religiosos, filosóficos, políticos, sociais e culturais. Além disso, não são património exclusivo do Ocidente, podendo encontrar-se na História desde épocas bem recuadas; por exemplo, o código de Hamurábi (c. 2000 a. C.) ou a Carta de Ciro (c. 570 d. C.). Pode indicar-se, também, um conjunto de marcos de referência fundamentais e privilegiados de constituição desses direitos em termos *explícitos* e *deliberados*. Estão neste caso os pensadores do Direito Natural (exemplos: séc. XVI, Francisco de Vitória, *Relectio de Indis*; séc. XVII, S. Puffendorf, *De Iure Naturae et Gentium*; séc. XVIII, Kant, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes* e a *Crítica da Razão Prática*; mas sobretudo Voltaire e Beccaria) e do Direito das Gentes (exemplos: certas garantias pessoais do Direito Romano; a *Magna Charta Libertatum* (1215); a *Acta de Habeas Corpus* (1697), a *Bill of Rights* (1689); a *Declaration of Rights*, da Virgínia (1776); a *Constituição Norte-Americana* (1786); a *Déclaration Universelle des Droits de l'Homme et du Citoyen*, promulgada pela Assembleia Nacional Francesa em Agosto de 1791; etc.).

No entanto, a concepção moderna de Direitos do Homem comporta algo de novo em relação às codificações anteriores que faz uma profunda diferença: «É verdade que os direitos do homem – desde os primeiros documentos que consagram a tolerância e a liberdade de consciência até às *declarações* liberais de setecentos – se apresentam como limite essencial do quase todo-poderoso poder do Estado e sublinham que o exercício da autoridade se deve encaminhar para o bem do homem. Porém, a setecentista concepção dos direitos humanos é assaz diferente do conceito de *direitos estamentais* de outros tempos. Enquanto estes se predicavam dos vários grupos que compunham a sociedade, aqueles reconhecem-se ao indivíduo por força da especial dignidade de que se acha revestida a sua pessoa. Daí

urgência e oportunidade de actuação podem impor a necessidade de se ter de decidir, após a aplicação dos critérios definidos anteriormente; intervém aqui o *critério democrático*, que coloca a decisão nas mãos da maioria dos que se pronunciam acerca do assunto¹⁵. Este critério é o alvo de muitas críticas, certamente acertadas, e presa de muitas formas menos desejáveis de manipulação das massas, mas é ainda insuperável por qualquer outro já sonhado ou praticado, sobretudo se tivermos em conta todos os delírios originados no ideal platónico do filósofo-rei e de que a história nos fornece sobejos exemplos.

Epílogo

Chegados ao fim destas reflexões, gostaríamos de sublinhar a importância do exercício de uma cidadania crítica, activa e participativa que diga “não” às violações dos Direitos do Homem que, de uma forma inadmissível, continuam a pautar a nossa época e que se empenhe corajosamente em promover o seu respeito em toda e qualquer circunstância. Ao

que a promulgação solene deles se haja começado a fazer só após a derrocada das monarquias absolutas e a superação de muitos dos velhos privilégios das antigas Ordens sociais. De facto, os direitos humanos predicam-se, agora, de toda a pessoa: trata-se de autênticas prerrogativas individuais – mesmo que o seu reconhecimento e positivação hajam sido obra de uma classe (por ex., a burguesia)» (Rocha, 1985: 84-86).

Para a elaboração da Europa dos Direitos do Homem, bem como para a importância da educação nesse processo, v. Monteiro (2001) e Pietri (2002). A relação de outras culturas ao desenvolvimento do Direitos do Homem pode ser vista em Pereira (2003: 7, 34-35), importantíssimo para pensar a globalização num sentido universalizante da intocabilidade do Homem na sua tripla dimensão de aliança entre os Homens e dos Homens com a Natureza e a Vida (Pereira, 2003: 3). Já as acusações de etnocentrismo podem encontrar resposta em Cunha (2001: 172-173) e Sen (2003: 253-255). A referência dos Direitos do Homem à Pessoa pode também ser vista em Andorno (2003).

¹⁵ Resumiram-se aqui grandes tendências do pensamento contemporâneo relativo a este assunto (Personalismo, Escola de Frankfurt, P. Ricoeur, H.-G. Gadamer, E. Levinas, entre outros), com recurso à terminologia proposta por Vicente; Lourenço (1993). O valor universalizante da democracia é reconhecido por Sen (2003: 159-171).

colocarmos este capítulo sob o signo da Memória, respondemos ao desafio de Theodor Adorno para que não se repita Auschwitz, sublinhando assim a ideia de Joan-Carles Mèlich de que «*Os “Direitos Humanos” devem manter viva a memória do Holocausto*» (Mèlich, 2000: 50). O carácter político – mas do que filosófico – dos Direitos do Homem é, por isso, acentuado por Norberto Bobbio quando refere que «O problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de *justificá-los*, mas o de *protegê-los*» (Bobbio, 1992: 24). Fazendo-o, correspondemos também à necessidade de actualizada do desenvolvimento de uma *Ética da Solidariedade Mundial* e ao seu imperativo de sobrevivência que, mais do que virada para a dimensão humana da Ética, se atenha ao enraizamento ecológico do Homem e ao imperativo de não destruição do outro Homem, da natureza e da vida, salvando o Mundo da morte global (Pereira, 2003: 5,8-9, 36-37).

Assim, poderemos estar à altura do privilégio único do nosso tempo. Com efeito, as violações dos Direitos do Homem que se verificam actualmente resultam particularmente ultrajantes precisamente porque nunca época alguma da História da Humanidade teve ao seu alcance as possibilidades que a nossa tem de transformar o mundo para melhor. E, paradoxalmente, nenhuma terá feito tanto para desperdiçar a oportunidade de introduzir um verdadeiro progresso no mundo, a saber, o progresso na Dignidade, na Igualdade e na Liberdade. A superação dos problemas causados pela globalização tecnocrática (Pereira, 2003: 3, 34, 36) e pelo capitalismo de rapina (Pereira, 2003: 33) colocariam a questão do surgimento de um novo ser-no-mundo humano, capaz de garantir a sobrevivência e o futuro, eliminando a angústia ecológica (Figueiredo, 1993) e salvando a natureza e a vida (Pereira, 2003; Thomas, 1994). Para o surgimento desse estar-no-mundo diferente, com atitude diversa perante o Outro humano e natural, impor-se-ia a alteração das «(...) relações sociais de separação, e assim fazer dos homens seres humanos (...). Os homens só degradam porque são degradados» (Thomas, 1994: 102) em primeiro lugar.

A pior servidão é aquela em que não se tem consciência de que se é servo e não se consegue sonhar com a ideia de uma *outra* realidade *possível* além da que nos rodeia. Tem já muitos séculos esta advertência, tantos quantos os da escrita do *Fédon* platónico (Platão, 1983: 83c). Traço característico dos dias de hoje é o facto de muitas forças concorrerem para nos retirar a capacidade de conceber *outros mundos possíveis* além daquele em que nos encontramos mergulhados, assim como de os produzirmos mediante a praxis e a Liberdade.

A Educação compete – como sempre competiu e como ela sempre cumpriu – manter desperta essa não-aderência do Ser Humano ao imediato e promover o desenvolvimento da capacidade de, pela palavra interna e externa, pelo diálogo e pela dialéctica, desvelar o (ainda) não-existente que é condição do futuro que poderá vir a existir através da praxis transformadora do ser.

Esta é uma responsabilidade nossa, que não podemos alijar e pela qual devemos estar preparados para responder perante os nossos vindouros. Deste modo, estabelecemos as sólidas fundações necessárias ao lançamento da ponte para as outras culturas, presentes e por vir.

Bibliografia referida

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

André, J. M. (2000). Pluralidade de Crenças e Diferença de Culturas: dos fundamentos filosóficos do Ecumenismo aos princípios actuais de uma Educação Intercultural. In In Borges, A.; Pita, A. P.; André, J. M. (Coords.), *Diálogo e Tempo. Ars interpretandi. Vol. II*, 451-500, secções I e III. Porto: Fundação Eng. António de Almeida. Publicado depois em André, J. M. (2005). *Diálogo Intercultural, Utopia e Mestiçagens em tempos de Globalização*, 15-64. Coimbra: Ariadne Editora.

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

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

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

Birzėa, C. (2000). *Project on "Education for Democratic Citizenship". Education for Democratic Citizenship: A Lifelong Learning Perspective*. Estrasburgo: Council for Cultural Co-Operation.

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

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

Buszello, H.; Misztal, M. (1999). *The Idea of Europe – Europe as an Idea. A Reader on the Question: What is Europe?* Cracóvia: Wydawnictwo Naukowe WSP.

Cabrera, F. (2002). Qué educación para qué ciudadanía. In Soriano Ayala, E. (Coord.). *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación*, 83-101. Madrid: Editorial La Muralla S. A..

CNE – Conselho Nacional de Educação (2000). *Educação intercultural e cidadania*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

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

Contogeorgis, G. (2002). Les fondements et les limites du multiculturalisme européen. In Ribeiro, M. M. T. (Coord.). *Identidade Europeia e Multiculturalismo. Actas do Curso intensivo. 26 de Fevereiro a 7 de Março de 2002*, 49-72. Coimbra: Quarteto.

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

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

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

Figueiredo, E. (1993). *Angústia ecológica e o futuro*. Lisboa: Gradiva.

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

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

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

Gomes, R. (Ed. & Coord.) (2004). *Education Pack. Ideas, resources, methods and activities for informal intercultural education with young people and adults*. 2.^a edição. Budapeste: Conselho da Europa.

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

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

Henriques, M. C. (2000). Perspectivas conceptuais da educação para a cidadania. *In Nação e Defesa*, 2.^a série, 93 (2000) 35-52.

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

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

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

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

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

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

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

Monteiro, A. R. (2001). *Educação da Europa*. Porto: Campo das Letras.

Nogueira, C.; Silva, I. (2001). *Cidadania. Construção de novas práticas em contexto educativo*. Porto: Edições Asa.

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

Pereira, M. B. (1993). Modernidade, Racismo e Ética pós-convencional. *In Revista Filosófica de Coimbra*, 2, 3 (1993) 3-64.

Pereira, M. B. (1992). Modernidade, fundamentalismo e pós-modernidade. *In Revista Filosófica de Coimbra*, 1, 2 (1992) 205-263.

Pereira, M. B. (1988). Idade Científico-Técnica e Filosofia da Responsabilidade. *In Igreja e Missão*, 138/141 (1988) 118-139.

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

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

Perotti, A. (1997). *Apologia do intercultural*. Lisboa: SCOPREM.

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

Platão (1983). *Fédon*. Coimbra: INIC – Instituto Nacional de Investigação Científica/ Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos da Universidade de Coimbra.

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

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

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

Ramos, F. S. (2008). Formação Ética e Deontológica de alunos do Ensino Superior. Um estudo de caso. In Ortiz Molina, M.^a A., (Coord.). *Música, Arte, Diálogo, Civilización*, 341-369. Coimbra: Fernando Ramos (Editor).

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

Ramos, F. (2006b). *Introdução à Ontologia Personalista de Maurice Nédoncelle*. Coimbra: Fernando Ramos (Editor).

Ribeiro, M. M. T. (2002a). Multiculturalismo ou coabitação cultural? In Ribeiro, M. M. T. (Coord.). *Identidade Europeia e Multiculturalismo. Actas do Curso intensivo. 26 de Fevereiro a 7 de Março de 2002*, 277-295. Coimbra: Quarteto.

Ribeiro, M. M. T. (Coord.) (2002b). *Identidade Europeia e Multiculturalismo. Actas do Curso intensivo. 26 de Fevereiro a 7 de Março de 2002*. Coimbra: Quarteto.

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

Rothemund, A. (Coord.) (1996). *Domino. Un Manuel sur l'emploi de l'éducation par groupes de pairs en tant que moyen de lutte contre le racisme, la xénophobie, l'antisémitisme et l'intolérance*. 2.^a edição. Estrasburgo: Conselho da Europa.

Santos, B. de S. (1997). Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *In Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48, Junho (1997) 11-32.

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

Sibony, D. (1997). *Le "racisme", une haine identitaire*. Paris: Christian Bourgois éditeur.

Thomas, T. (1994). *A Ecologia do Absurdo*. Lisboa: Edições Dinossauro.

Touraine, A. (1998). *Iguais e Diferentes. Poderemos viver juntos?* Lisboa: Instituto Piaget.

Vicente, J. N.; Lourenço, J. V. (1993). *Do vivido ao pensado. Introdução à Filosofia, 10.^o ano*. Porto: Porto Editora.

Williamson, J. (1990). What Washington Means by Policy Reform. *In* Williamson, J. (Ed.), *Latin American Adjustment: How Much Has Happened?* Washington, D. C.: Institute for International Economics. Documento webgráfico (retirado em 8/11/2009) disponível em:
<http://www.iie.com/publications/papers/paper.cfm?ResearchID=486>

Williamson, J. (2004). The Washington Consensus as Policy Prescription for Development. Documento webgráfico (retirado em 8/11/2009) disponível em:
<http://www.iie.com/publications/papers/williamson0204.pdf>

Composição:
Fernando Sadio Ramos

Impressão:
Impressões e Soluções



ugr

Universidad
de Granada