

Diversidad cultural

Materiales para la formación docente
y el trabajo de aula



3

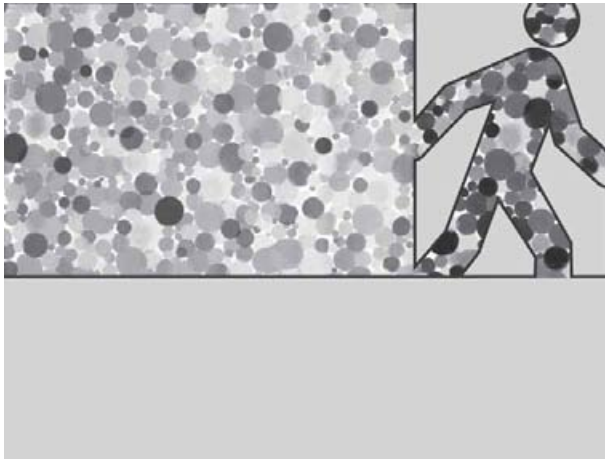


Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Volumen 3

Diversidad cultural

Materiales para la formación docente y el trabajo de aula



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe
OREALC/UNESCO Santiago

Coordinación

Ricardo Hevia R.

Autora

Cecilia Kaluf F.

Revisión de estilo

Antonio Leiva

Diseño y diagramación

Ana María Baraona y Ximena Milosevic

Portada

Guillermo Grebe

Proyecto financiado por la Fundación Ford: donación 1020-1633

Permitida su reproducción total o parcial, así como su traducción a cualquier idioma citando la fuente.

Los autores son responsables por la selección y presentación de los hechos contenidos en esta publicación, así como de las opiniones expresadas en ella, que no son necesariamente el pensamiento de UNESCO y no comprometen a la Organización. Las denominaciones empleadas en esta publicación y la presentación de los datos que en ella figuran no implican, de parte de la UNESCO, ninguna toma de posición respecto al estatuto jurídico de los países, ciudades, territorios o zonas, o de sus autoridades, ni respecto al trazado de sus fronteras o límites.

ISBN: 956-8302-60-3

Impreso en Chile por AMF Imprenta
Santiago, Chile. Diciembre, 2005

DIVERSIDAD CULTURAL
MATERIALES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE Y EL TRABAJO DE AULA

Introducción | 7

Unidad 1: ¿Qué es la diversidad cultural? | 13

Marco conceptual | 15

Material de análisis | 55

Actividades para trabajar en el aula | 81

Unidad 2: De la diversidad cultural al pluralismo cultural | 119

Marco conceptual | 121

Material de análisis | 159

Actividades para trabajar en el aula | 181

Unidad 3: Estereotipos, prejuicios y discriminación | 221

Marco conceptual | 223

Material de análisis | 259

Actividades para trabajar en el aula | 285

Unidad 4: Diversidad cultural y educación, tres vectores para el análisis: pertinencia, convivencia y pertenencia | 317

Marco conceptual | 319

Material de análisis | 371

Actividades para trabajar en el aula | 391

Unidad 5: Diversidad cultural y mejoramiento de la calidad de la enseñanza | 429

Marco conceptual | 431

Material de análisis | 485

Actividades para trabajar en el aula | 503

Introducción

La escuela es un lugar de reproducción social, pero también un espacio donde es posible trabajar nuevas formas de relaciones, ensayar interacciones, reorientar conductas y aprender a reconocer la riqueza de la diversidad cultural. La misma diversidad que hay en la sociedad está presente en la escuela, aunque no todos los docentes se sienten cómodos frente ella. Más bien la encuentran compleja y amenazante. Intentar trabajar las relaciones de reciprocidad, de igualdad y de confianza puede, sin embargo, transformar la diversidad en una oportunidad de aprendizaje y enriquecimiento.

La escuela debiera ser un espacio en que las personas aprendieran a comprenderse y a comunicarse. Como señala Morin, *"... la comprensión es al mismo tiempo medio y fin de la comunicación humana. Ahora bien, la educación para la comprensión está ausente de nuestras enseñanzas. El planeta necesita comprensiones mutuas en todos los sentidos. Teniendo en cuenta la importancia de la educación para la comprensión en todos los niveles educativos y en todas las edades, el desarrollo de la comprensión necesita una reforma de las mentalidades. Tal debe ser la tarea para la educación del futuro. [...] La comprensión mutua entre humanos, tanto próximos como extraños, es en adelante vital para que las relaciones humanas salgan de su estado bárbaro de incompreensión. De allí la necesidad de estudiar la incompreensión desde sus raíces, sus modalidades y sus efectos. Este estudio sería tanto más importante cuanto que se centraría no sólo en los síntomas, sino en las causas de los racismos, las xenofobias y los desprecios. Constituiría, al mismo tiempo, una de las bases más seguras para la educación por la paz, a la cual estamos ligados por esencia y vocación"*¹.

Todo esto pasa, de acuerdo a Morin, por una reforma del pensamiento. Cada vez se va dando mayor inadecuación y distancia entre nuestros saberes parcelados, separados y compartimentados (cada disciplina camina por su lado), y los problemas y realidades cada día más multidimensionales, pluridisciplinarios, transnacionales y planetarios. Esta situación hace difícil ver la complejidad de las interacciones y retroacciones entre las partes y el todo, y los problemas esenciales². Sin embargo, las demandas y urgencias que atiende la escuela no le permiten orientarse hacia este fin. Requiere tiempo de reflexión y el aporte de propuestas pedagógicas concretas.

El material que aquí se presenta quiere ayudar a transformar el pensamiento de los docentes y las prácticas educativas en torno a cómo se enfrenta en la escuela el fenómeno de la diversidad cultural. Este material está dirigido a docentes y estudiantes de los distintos niveles de enseñanza.

Para trabajar la diversidad en el establecimiento educativo es necesario un cambio de mirada que implica:

- a) *Decidirse a pensar juntos*. La tarea central de la escuela es formar ciudadanos que piensen. Por tanto, es fundamental que el *cuerpo docente de un establecimiento decida pen-*

¹ Morin, E.: Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO, 1999.

² *Ibid.*

sar. Dedicarse a pensar cuando todo se opone a ello requiere audacia. Hay que desbaratar la trampa de separar lo intelectual de lo emocional, el pensamiento de los afectos. Pensar es vivir y generar vida nueva. Se puede aprender a pensar.

b) *Decidirse a trabajar juntos* para empezar a transformar la realidad.

c) *Decidirse a sentir*. Si algo ha perdido el sistema educativo es la “persona”. Es básico que los profesores y la escuela recuperen la expresión de los sentimientos, las emociones, la ternura y la comprensión para hacer reales los procesos de humanización³.

Este volumen III sobre Diversidad Cultural y Educación se compone de materiales teóricos y de actividades prácticas que quieren servir de apoyo a los profesores para enfrentar la realidad de la diversidad cultural en sus centros educativos. El libro está dirigido a docentes de distintos países. Por tanto, los ejemplos y actividades que se presentan deben ser adaptados a la realidad específica del aula, la escuela, la región o el país de que se trate.

Los objetivos de este conjunto de materiales son:

- Proveer a los docentes de una fuente de formación sobre el amplio tema de la diversidad cultural.
- Potenciar en los docentes una mirada educativa desde y hacia la diversidad.
- Contribuir a la difusión del conocimiento sobre el tema de la diversidad cultural.
- Presentar casos de estudio con ejemplos concretos para que los docentes los adecuen a su trabajo pedagógico.
- Ayudar a los estudiantes para que la diversidad cultural que representan pueda ser transformada en una oportunidad de aprendizaje.
- Contribuir a la pertinencia, equidad y calidad de los aprendizajes escolares.

Este volumen está compuesto por **cinco unidades temáticas**. Ellas son:

1. ¿Qué es la diversidad cultural?

Esta unidad tiene como objetivo que los docentes logren:

- Conocer el concepto de diversidad cultural.
- Conocer, analizar y reflexionar acerca de los distintos usos del término cultura.
- Realizar distinciones básicas en relación a los siguientes conceptos: identidad, raza, etnia y diversidad cultural.
- Identificar los “mitos” que existen en torno a la diversidad cultural para tener una aproximación diferente que pueda ser proyectada en el aula de clases.

2. De la diversidad cultural al pluralismo cultural.

Esta unidad pretende que los docentes logren:

- Conocer y analizar las políticas que existen en relación a la interculturalidad.
- Familiarizarse con las declaraciones sobre el tema indígena y racial en los países.
- Trabajar con los derechos humanos y de la infancia.

3. Estereotipos, prejuicios y discriminación.

Esta unidad se enfoca a que los docentes logren:

- Analizar el concepto de discriminación, sus consecuencias e identificar los procesos que llevan a ella.

3 Rogero, Julio: Trabajar con la diversidad para romper las desigualdades. Jornada de reflexión. Valencia, España, 2001.

- Analizar el concepto de estereotipos, cómo se forman, e identificar cómo se pueden reducir.
- Analizar, a grandes rasgos, los procesos que llevan a la creación de prejuicios.
- Identificar factores que permiten la reducción de estereotipos, prejuicios y discriminación.

4. Diversidad cultural y educación.

Tres vectores para el análisis: pertinencia, convivencia y pertenencia.

Esta unidad tiene como objetivos que los docentes logren:

- Reflexionar cómo las políticas educacionales enfrentan el problema de la diversidad cultural.
- Analizar la diversidad cultural y la educación desde el vector de la pertinencia (tensión entre homogeneización e identidad cultural).
- Analizar la diversidad cultural y la educación desde el vector de la convivencia (tensión entre intolerancia y la aceptación del otro).
- Analizar la diversidad cultural y la educación desde el vector de la pertenencia (tensión entre la inclusión y la exclusión social).

5. Diversidad cultural y mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

Esta unidad se plantea como objetivos que los docentes logren:

- Relevar la importancia que tiene la educación intercultural en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza.
- Identificar enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural.
- Comprender los retos educativos de la escuela actual desde la perspectiva de la interculturalidad.

A su vez, cada una de estas cinco unidades está dividida en tres secciones:

1. Marco conceptual

Un marco conceptual sobre cada uno de los temas que abordan las cinco unidades. En él se ofrecen aspectos teóricos fundamentales que constituyen la base del proceso de formación de profesores sobre la diversidad cultural y sirven de pautas educativas a seguir en sus respectivos trabajos de aula. Se espera que este material educativo pueda provocar un cambio de mirada sobre el trabajo pedagógico en las salas de clases.

Se presentan temas como: la diversidad cultural, factor de desarrollo; de la diversidad cultural al pluralismo cultural; derechos humanos, derechos culturales y ética de la diversidad cultural; la diversidad cultural como proyecto de sociedad y como nuevo humanismo para el siglo XXI; importancia de la diversidad cultural en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza; diversidad cultural e interculturalidad; la diversidad cultural como problema, como derecho o como valor; diversidad cultural y pedagogía; la diversidad cultural desde la mirada de la pertinencia, la convivencia y la equidad.

2. Materiales de apoyo

Apoyo al profesor para profundizar las unidades temáticas que componen el marco conceptual. Esta parte contiene:

- Artículos cuya importancia amerita su lectura para profundizar los temas de las respectivas unidades.
- Declaraciones Universales sobre Derechos Humanos, interculturalidad y convenios que se ha considerado necesario para el conocimiento de los docentes.
- Entrevistas a personalidades que se destacan en los temas tratados y que se consideran importantes complementos para profundizar en ellos.

Estos materiales de análisis tienen una doble función:

- Servir como material para profundizar los temas abordados en cada unidad temática.
- Servir como material de apoyo a los docentes que lo deseen para el trabajo con los estudiantes en las distintas asignaturas.

3. Propuestas didácticas

En esta parte se ofrece a los docentes una serie de actividades pedagógicas para trabajar con sus estudiantes en el aula. Se dividen en actividades para estudiantes de enseñanza básica y de enseñanza media. Idealmente, éstas se pueden integrar a través del plan de estudios en cada escuela. Existen espacios privilegiados para el tratamiento de estos temas en ciertas asignaturas, así como en las horas destinadas a los Consejos de Curso o a Orientación Vocacional. Se sugiere a cada docente tomar la iniciativa para adaptarlas a la situación específica de su clase. Hay propuestas para trabajar tanto en forma individual como colectiva. Se espera que ellas puedan ser útiles para reflexionar, asumir posiciones, planificar y actuar en el ámbito de la atención a la diversidad.

Existen actividades para cada una de las unidades y pueden ser trabajadas en conjunto con varios sectores de aprendizaje. Por ejemplo,

- **Lenguaje:** *La extranjera* (poema de Gabriela Mistral).
- **Biología:** *La genética descalifica el concepto de raza.*
- **Ciencias Sociales:** *La inmigración y la formación cívica de los alumnos.*
- **Educación Física:** *Juegos del mundo.*
- **Matemáticas:** *¿Soy tolerante?*
- **Artes y Música:** *Haciendo murales, La caja de música.*
- **Orientación:** *Integración, autoestima.*
- **Consejos de Curso:** *Formación para la ciudadanía.*

Otras actividades pueden constituirse en una propuesta colectiva del establecimiento escolar; por ejemplo, "*La semana del saludo*".

Las actividades sugeridas para la enseñanza media se han desarrollado pensando en estudiantes de trece a dieciocho años. Las actividades para enseñanza básica han sido desarrolladas para estudiantes de siete a doce años. Todas ellas suponen una metodología activa y participativa para trabajar con toda la clase y también en pequeños grupos.

En las cuatro primeras unidades se ofrecen actividades para trabajar con los alumnos en la sala de clases; en cambio, en la quinta unidad se concentran las actividades preparadas para ser trabajadas con los docentes.

Finalmente, las actividades para la enseñanza primaria y secundaria se han construido en torno a tres vectores o miradas sobre el tema de la diversidad cultural que se explican en la Unidad 4: la *identidad*, la *convivencia* y la *equidad*. En el siguiente cuadro se muestran, a modo de ejemplo, algunas actividades y su correspondiente vector. Al inicio de cada actividad se señalan los objetivos, el vector respectivo y si el trabajo es grupal o individual.

V E C T O R I D E N T I D A D

Actividades Individuales

Identificación de conceptos claves. Ejercicio de auto identificación. Recopilación de narraciones orales de la familia. Ejercicio de identificación de palabras indígenas y africanas de uso cotidiano. Investigación sobre la ruta de los alimentos. Identificar en un mapa la extensión que abarcan diversas etnias, religiones y grupos humanos de distinto color de piel.

Actividades Grupales

Realización de catastro fotográfico de objetos familiares. Convivencia de comida con platos significativos. Visita a lugares patrimoniales. Reflexionar en torno a conceptos y comentarlos. Realización de archivos musicales con música tradicional. Identificar las distintas vertientes culturales que configuran su realidad actual.

Conceptos Claves

Identidad, cultura, etnia, raza, patrimonio.

V E C T O R C O N V I V E N C I A

Actividades Individuales

Identificación de conceptos claves. Identificación y análisis de situaciones discriminadoras vividas por los niños. Realizar reportajes, informes, artículos, entrevistas, cartas a la dirección a través de la perspectiva de los derechos del niño, la democracia y el medio ambiente.

Actividades Grupales

Realización de un mural. Análisis de materiales audiovisuales: imágenes de la belleza en los medios, películas y artículos que aborden temas sobre discriminación. Investigar cultura, costumbres y formas de vida en otros países. Jugar juegos de otros países.

Conceptos Claves

Diversidad cultural, discriminación, estereotipo, prejuicio, pluralismo, migración, emigración, inmigración.

V E C T O R E Q U I D A D

Actividades Individuales

Identificación de conceptos claves. Enseñanza en derechos, diversidad y equidad. Análisis de textos. Conocer los derechos de la niñez. Estimular la responsabilidad social. Vivenciar, en pequeña medida, el desequilibrio económico existente entre países.

Actividades Grupales

Análisis de material audiovisual y discusiones temáticas. Descubrir cómo afecta la igualdad o la diferencia a la hora de acercarnos a otras personas e identificar los criterios utilizados. Conocer los derechos humanos.

Conceptos Claves

Globalización, igualdad, equidad, diversidad, diferencia, desarrollo, inclusión, exclusión, derechos: humanos, del niño y culturales.

unidad 1

¿Qué es la diversidad cultural?

¿Qué entendemos por cultura?		15
¿Qué es la identidad?		18
¿Qué es la diversidad cultural?		23
¿Cómo se manifiesta la diversidad cultural?		28
Raza y Etnia		31
¿De qué hablamos cuando hablamos de raza?		32
¿De qué hablamos cuando hablamos de etnia?		38
Lengua y Cultura		42
El derrumbe de cinco mitos en torno a la diversidad		49

¿Qué entendemos por cultura?

Tradicionalmente han existido dos formas de entender de qué hablamos cuando nos referimos a “la cultura”: por un lado existe la concepción “estética” de la misma y por el otro se encuentra la definición proveniente de las ciencias sociales, específicamente de la antropología y que es la que se desarrollará a lo largo de esta unidad.

En la primera acepción se entiende por cultura al conjunto de expresiones artísticas e intelectuales de los ámbitos llamados académicos o “cultos”. Cultura en este caso se aplicaría a un conjunto de saberes y expresiones delimitadas por ciertas características comunes y restringidas a algunos sectores de la sociedad capaces de producirlos (artes plásticas, filosofía, literatura, cine, etc.). La persona con cultura o “culto” sería entonces la que es capaz de producir dichos bienes culturales, la que tiene un vasto conocimiento en algún área humanista o artística, en contraposición a una persona “inculto”, con escasos conocimientos o nivel educativo.

En esta concepción se supone que el conocimiento humano va en constante evolución hacia un progreso constante, donde las tradiciones “civilizadas” se contraponen a las “incivilizadas” y donde los poseedores de dicha capacidad son aquellos sujetos que pueden producir algún tipo de conocimiento científico, humanista o artístico, que cumple con las características o normas específicas de estas áreas, acotando así el espectro de conocimientos válidos para el desarrollo social a los que se ciñen esta forma.

Ahora bien, esta visión se encuentra ampliamente difundida e incluso es común que se utilice indistintamente junto a la definición antropológica de cultura. En esta visión, se plantea una concepción de cultura más amplia, en donde ésta se concibe como **todo el complejo de rasgos distintivos espirituales, materiales, intelectuales y emocionales que caracterizan a una sociedad o grupo social**. Esto incluiría, además de todas las expresiones creativas que la concepción estética de cultura define (v.gr.; historia oral, idioma, literatura, artes escénicas, bellas artes, y artesanías), a las llamadas prácticas comunitarias (v.gr.; métodos tradicionales curativos, administración tradicional de los recursos naturales, celebraciones y patrones de interacción social que contribuyen al bienestar e identidad de grupos e individuos) y los bienes muebles e inmuebles, tales como sitios, edificios, centros históricos de las ciudades, paisajes y obras de arte.

La cultura es entonces, desde esta perspectiva, todo el conjunto de expresiones particulares de un período o de un grupo humano que de alguna forma u otra se encargan de otorgarle un **sentido** a la existencia de cada persona que hace parte de un grupo, y la forma como se defina la cultura de tal o cual grupo va a depender de la perspectiva con la que se miren los distintos elementos distintivos de cada uno. Se puede hablar entonces de “cultura mapuche”, “cultura aymara” o “cultura yanomami” cuando queremos distinguir un grupo indígena de otro, pero por ejemplo, un aymara puede ser, además de indígena, campesino (en contraposición a un pescador, un banquero o un electricista, cuando nos guiamos por su oficio o profesión) o boliviano (y no mexicano, guatemalteco o inglés si queremos definir la nacionalidad en cuestión), por lo cual comparte elementos culturales de cada uno de los grupos a los que pertenece y que le dan sentido a los distintos elementos que integran la totalidad de su persona.

Por otro lado, la cultura y las culturas no son algo estático, no se definen de una vez y para siempre, con fronteras inmutables entre lo que se es y lo que no se es y no existe como algo independiente de los individuos que componen un grupo humano. Los límites entre una cultura

y otra no se encuentran claramente definidos, y, ya que lo que otorga sentido a la vida de una persona cambia y se transforma, las culturas también cambian y se transforman.

Se puede ver entonces lo que señala la concepción antropológica de cultura cuando plantea que ésta es el **conjunto de procesos, categorías y conocimientos a través de los cuales cada persona organiza la heterogeneidad del mundo en el que habita, dándole sentido a su existencia**. Esta definición, que complementa a la anterior plantea que no se puede concebir a la cultura como un algo estático, sino que más bien es algo difuso, en constante cambio y movimiento, en un mundo donde el pluralismo es la regla y no la excepción ya que lo que otorga sentido en un primer momento puede que posteriormente ya no lo dé, por lo tanto las culturas cambian conforme los seres que las componen van cambiando, mutando, transformándose, diferenciándose...

Es gracias a esta capacidad de cambio, de adaptación y de diferenciación que hoy en día se ve la variedad de manifestaciones humanas existentes a lo largo del globo. Si una cultura permanece inmutable puede no sobrevivir a los individuos que la componen, en cambio, si ésta cambia se tiene como resultado diversidad y pluralismo.

En otras palabras: todos los seres humanos, vivan donde vivan, habitan en un mundo multicultural y por lo tanto todos los individuos de un grupo desarrollan **competencias** en varias culturas ya que cada cual tiene acceso a más de una cultura, entendiéndolo por ella un conjunto de conocimientos y patrones de percepción, pensamiento y acción. Al mismo tiempo, cuando una persona adquiere estas diversas competencias culturales nunca lo hace completamente: *"cada individuo sólo adquiere una parte de cada una de las culturas a las que tiene acceso en su experiencia. Su versión personal de la cultura o, con el término que acuñó Goodenough, su **propio**specto, es la totalidad de esas 'parcialidades'^a que conforman una visión privada, subjetiva del mundo y sus contenidos, desarrollada a lo largo de su historia experiencial"*¹.

Unesco define "cultura" como:

El conjunto de los rasgos distintivos espirituales, materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias.

DECLARACIÓN ONIVERSAL DE LA ONESCO SOBRE LA DIVERSIDAD CULTURAL

1 García Castaño F. Javier; Pulido Moyano Rafael A. y Montes del Castillo Ángel: "La educación multicultural y el concepto de cultura". Revista Iberoamericana de Educación Número 13 - Educación Bilingüe Intercultural. 1997.

Las funciones de la cultura²

La cultura es ante todo el prisma a través del cual un hombre lee el mundo, da un sentido a la vida en sociedad, una orientación a la organización de sus relaciones con los otros y a la coexistencia de las sociedades entre sí. La cultura comporta una parte de organización material de la vida social del mismo modo que sintetiza para cada miembro del grupo que se reconoce en ella los valores fundadores de su ser en el mundo y su ser con los otros. Tanto, si no más, como los valores seculares, toda cultura vehicula las dimensiones de la trascendencia. Cuando un grupo humano se encuentra movilizado por una causa importante o se siente amenazado, estos valores pueden volverse un refugio que puede transformarse en bastión y una defensa que puede convertirse en violencia. Nosotros, que vivimos hoy un encuentro inédito de las culturas, algunas de las cuales atraviesan un momento de resurgencia de lo religioso, deberíamos estar más atentos aún a este cruce particular de los valores del cielo y de la tierra.

La cultura es, en segundo lugar, un vector de identidad. Es un signo de pertenencia porque ha sido antes que nada un medio de socialización, educación y formación de la parte colectiva de nuestra identidad. En este sentido, es tradición y transmisión. La tradición es lo que es dado como un marco histórico de referencia, de enraizamiento e identificación. Transmitir es mantener el vínculo que une a las generaciones y proponer a cada individuo las condiciones de su inserción en el conjunto al que pertenece. Preservar los lugares simbólicos de pertenencia y perennizar los canales de la transmisión es trabajar por la salvaguarda de las culturas y obrar con vistas a la diversidad cultural.

Finalmente, la cultura es lo que reúne a los seres humanos en la común humanidad. La cultura es, pues, también una manera de ver a los otros, de pensarse con ellos, de tomar conciencia de que la pertenencia a un grupo comanda al mismo tiempo ciertas reglas de relación con los otros. Lo cultural es de entrada también lo intercultural. En efecto, ¿de qué valdría una cultura que no sirviera más que a la definición de sus miembros en un mundo en el que ninguna cultura está sola ni es solitaria? Formular la pregunta de este modo implica admitir que toda cultura está orientada hacia los otros y que esta orientación define múltiples estrategias. Estas estrategias pueden favorecer actitudes de apertura como pueden generar bloqueos, desconfianzas y conductas de cierre. “Nosotros y los Otros”: la dialéctica de las relaciones interculturales permanece abierta. Por tanto es una puerta hacia la alteridad y el soporte de una cultura de paz y cooperación entre conjuntos diversos y plurales. “Nosotros contra los Otros”: la defensa identitaria se convierte en el único objeto de la política cultural. Contribuye a la creación de barreras culturales y se torna hostilidad y desconfianza. Del devenir de las relaciones entre las culturas plurales depende no sólo el futuro de la diversidad, sino también el refuerzo de nuestras defensas culturales contra el choque de los imaginarios y la exacerbación de las pasiones identitarias.

2 Joseph Maila. “La diversidad cultural y la paz”. En: *Pensar Iberoamérica*. Revista de Cultura. N° 6. Mayo - Agosto 2004. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - OEI. <http://www.campus-oei.org>. Docente de la Facultad de Ciencias Sociales y Económicas en el Instituto Católico de París. Profesor de Ciencias Políticas y Director del Centro de Investigación sobre la Paz (CRP, París) y del Instituto de Formación en Mediación y Negociación (Ifomen). Miembro del Comité de redacción de las revistas *Esprit* y *Etudes*.

¿Qué es la identidad?

Vientos de todas partes

“Evidentemente, el mantenimiento y protección de las identidades, así como la protección de las tradiciones, culturas y civilizaciones, no deben convertirse en escudos del ultranacionalismo y la exclusión. El Mahatma Gandhi dijo un día que no le gustaría que lo derribasen por tierra, pero que tampoco gustaría cerrar las ventanas de su conciencia al resto del mundo. Pensaba, en efecto, que en su casa debían soplar vientos de todas partes”.

JAWANT SINGH, MINISTRO DE RELACIONES EXTERIORES DE LA INDIA

Complementando el concepto de cultura se debe definir el de identidad. Ésta parte como idea cuando se plantea qué diferencia y qué asemeja un individuo a otro y que diferencia y que asemeja a un grupo frente a otros, cuáles son las piezas del puzzle social que componen a cada uno y en que parte de ese puzzle se encuentra cada cual. De donde vengo, a donde voy, donde estoy ahora.

Plantear el tema de la identidad no es hacer referencia ni preguntar acerca de la esencia individual o sobre la esencia de la cultura a la que se pertenece, ya que, como se ha señalado, la cultura es un proceso de construcción constante que no se fija de una vez y para siempre y por lo tanto la identidad que se construye al interior de ella cambia al tiempo que la estructura de sentido también cambia y se transforma.

Así como existen diferentes universos culturales a los cuales se puede pertenecer, existen diversas identidades al interior de cada persona y de cada comunidad humana, todas ellas coexistiendo simultáneamente, algunas veces complementándose y algunas veces chocando entre sí. Por ejemplo, un indígena mapuche puede tener, además de identidad hacia su grupo étnico, una identidad campesina, ya que esa es su forma de ganarse la vida, identidad nacional argentina, por ser el país en el que vive, e identidad evangélica, por ser esa su religión. En algunos casos las diferentes identidades chocan entre sí, como cuando la identidad étnica no tiene relación con la identidad nacional, como sucede muchas veces en grupos étnicos que viven en la frontera entre países y a quienes se les intenta imponer una nacionalidad cuando ésta en realidad no existe o es imposible de definir. Sucede también que cuando un grupo ve debilitada su identidad, su conciencia de pertenencia, los integrantes se quedan sin el piso psicológico, simbólico o material que antes los sustentaban intentando recuperar el sentido de pertenencia en otras comunidades o a través de otras prácticas o símbolos, no necesariamente útiles en la tarea de otorgar nuevamente el sentido que se ha perdido.

La identidad se crea en dos niveles distintos. Por un lado se encuentra la **Identidad Individual**, que tradicionalmente se ha definido como el conjunto de atributos y características que permiten individualizar a las personas, es decir, como todo aquello que hace que cada individuo sea uno mismo y no otro. Este proceso se lleva a cabo en una dialéctica constante, donde la persona identifica lo que la asemeja y lo que la diferencia de los otros, fundamentándose en el pasado, en lo que constituyen las raíces de cada persona y transformándose a lo largo de toda su existencia.



República Dominicana: Carnaval (febrero). La gente viene desde el campo a la ciudad de la misma manera que los primeros esclavos que llegaron en el Siglo XVI.

Para el psicólogo Erick Erickson, la identidad es una afirmación, *“un sentirse vivo y activo, ser uno mismo, la tensión activa y confiada y vigorizante de sostener lo que me es propio; es una afirmación que manifiesta una unidad de identidad personal y cultural”*³. Esta identidad se daría como resultado de la unión de los procesos biológicos, psicológicos y sociales que constantemente están interactuando para que cada individuo encuentre la mejor forma de representar la diversidad que el mundo le presenta.

Estos cambios en lo que identifica y compone la Identidad Individual suceden en constante referencia a lo que cada cual vive en su medio ambiente o en lo que constituye su **identidad social o cultural**. Ésta se refiere a lo que tiene de específico cada grupo humano, lo que une a los que lo componen y diferenciándolo de otros: *“Es por eso que la identidad contiene la historia de la relación entre el individuo y su sociedad y de la forma particular de solución encontrada frente a sus problemas”*⁴. Se puede decir entonces que se trata de una relación donde ambos niveles se construyen y transforman constantemente en un proceso de continuo desarrollo.

García Castaño señala que la: *“La identidad representa muchas veces los puntos de encuentro entre los miembros del grupo, la versión y visión que mejor describe de manera homogeneizadora a tal grupo, pero los análisis de la práctica cultural nos muestran que tal identidad se forja, se mantiene y se transforma en un sinfín de enfrentamientos y tensiones, y que se construye principalmente frente a algún otro”*⁵. Es decir que sin diversidad, no se puede construir la identidad ya que ésta es un proceso de identificación constante con los distintos elementos de la heterogeneidad cultural en la que habitamos y que esta identificación sólo se puede realizar cuando se toma conciencia de que existe *otro* distinto a uno: *“La adquisición gradual de la identidad se realiza mediante la construcción de la conciencia de la existencia de sí mismo como sujeto independiente de los otros, y mediante el descubrimiento de las características y atributos que le sirven para definirse como persona con entidad y características propias, diferenciada de los demás”*⁶.

3 Ericsson, Erick: *“Identidad, Juventud y Crisis”*. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1968.

4 Ericsson, Erick: Op. cit.

5 García Castaño, et. al. op. cit.

6 Red de Maestros de Maestros: *“Qué es la identidad”*: <http://www.rmm.cl/index>

La identidad individual parte de un proceso de definición del individuo frente a la heterogeneidad del mundo y ésta puede construirse al interior de una cultura determinada o en referencia a diversos mundos culturales, a los cuales todos tienen acceso y de los cuales se puede “entrar o salir” en la medida que se decid hacer parte de un grupo determinado –por ejemplo ser bombero o de una barra de fútbol– o dejar de hacer parte de él. Existe además un grado de afirmación conciente en la construcción de la identidad, en la medida que cada individuo está facultado para elegir los puntos de referencia en torno a los cuales construirá la red de significados de su existencia. Lo mismo sucede a nivel grupal, cuando un conjunto de personas constituyen una comunidad específica, sus campos de acción, sus símbolos y lenguajes propios. Este ha sido el proceso a través del cual se han forjado las identidades nacionales a partir de la creación de los estados nación europeos. Cada uno comparte una bandera y un himno (símbolos nacionales), una identidad geográfica, una lengua determinada y pueden o no estar asociados a otros elementos, como la religión, el modelo económico imperante, y cierto carácter o tendencias sociales comunes.

La identidad es entonces el proceso a través del cual cada persona se construye en la cultura o **las culturas** de las que hace parte, cómo se identifica *en* ellas o *hacia* ellas, cómo las significa, optando por elementos determinados y cargándolos de emotividad y sentido. Desde esta perspectiva, no existe una sola identidad, sino que existen diversas **identidades** que componen la experiencia de cada individuo, construidas subjetivamente a nivel individual e intersubjetivamente a nivel grupal. Éstas serán, finalmente, el eje que otorgará sentido y que guiará las acciones de cada persona y de cada grupo humano a lo largo de su existencia.

Una Civilización Universal

“Junto con la infinita diversidad de culturas, hay una civilización universal en la que se entrecruzan las ideas y creencias de la humanidad, desarrollándose de manera pacífica beneficiosa. Esa civilización debe definirse por su tolerancia hacia lo diferente, su celebración de la diversidad cultural, su reafirmación de la dimensión fundamental y universal de los derechos humanos, y su creencia en el derecho de los pueblos decidir por doquier cómo quieren ser gobernados. Ésa es la civilización que estamos llamados a defender y promover en momentos en que nos aventuramos en un siglo nuevo”.

KOFI ANNAN, SECRETARIO GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS


La libertad cultural en el mundo diverso de hoy ⁷

La libertad cultural constituye una parte fundamental del desarrollo humano puesto que, para vivir una vida plena, es importante poder elegir la identidad propia –lo que uno es– sin perder el respeto por los demás o verse excluido de otras alternativas. Es necesario que la gente cuente con la libertad para practicar su religión en forma abierta, para hablar su lengua, para honrar su legado étnico o religioso sin temor al ridículo, al castigo o a la restricción de oportunidades. Es necesario que la gente cuente con la libertad de participar en la sociedad sin tener que desprenderse de los vínculos culturales que ha escogido. Se trata de una idea simple pero profundamente desconcertante. Responder a estas demandas es un desafío urgente para los estados, pues de manejarse bien, el mayor reconocimiento de las identidades traerá consigo una mayor diversidad cultural en la sociedad, lo que enriquecerá la vida de la gente. Así también un gran riesgo.

De no abordar las luchas por la identidad cultural o abordarlas en forma inadecuada, podrían transformarse rápidamente en una de las fuentes más importantes de inestabilidad al interior de los estados y entre ellos, lo que podría, a su vez, desencadenar un conflicto cuya consecuencia sea el retroceso del desarrollo. La política de la identidad que polariza a los pueblos y los grupos está marcando una fuerte división entre “nosotros” y “ellos”. La creciente desconfianza y el odio amenazan la paz, el desarrollo y la libertad de las personas. A continuación, sólo algunos ejemplos del año pasado: la violencia étnica que destruyó cientos de hogares y mezquitas en Kosovo y Serbia; la bomba activada por terroristas en un tren de España que cobró la vida de casi 200 personas; el asesinato de miles de musulmanes y la expulsión de otros tantos debido a la violencia sectaria en Gujarat y en otras regiones de la India, un país que se caracteriza por dar cabida a distintas expresiones culturales; y la ola de crímenes motivados por el odio contra inmigrantes de Noruega que hizo añicos la confianza que los habitantes de este país tenían en su compromiso inquebrantable con la tolerancia.

Los conflictos relacionados con la identidad también pueden originar políticas represivas y xenófobas que retardan el desarrollo humano y pueden fomentar un regreso al conservadismo y un rechazo al cambio, impidiendo con ello la afluencia de ideas y personas que traen valores cosmopolitas así como los conocimientos y las aptitudes que posibilitan el desarrollo. El desafío de hacerse cargo de la diversidad y respetar las identidades culturales no es sólo de algunos “estados multiétnicos” pues casi ningún país es completamente homogéneo. Los aproximadamente 200 países que hay en el mundo son hoy el hogar de 5.000 grupos étnicos y dos tercios de estos países cuentan con al menos una minoría significativa: un grupo étnico o religioso que constituye al menos el 10% de la población. Al mismo tiempo, el ritmo de la migración internacional se ha acelerado, lo que, en algunos países y ciudades, ha causado efectos sorprendentes. Por ejemplo, casi la mitad de los habitantes de Toronto nacieron fuera de Canadá. Además, en comparación con los inmigrantes del siglo pasado, hoy son muchas más las personas nacidas en el extranjero que mantienen estrechos vínculos con sus países de origen. De una u otra forma, hoy todos los países son sociedades multiculturales compuestas por grupos que se identifican según su etnia, religión o lengua unidas por lazos con su propia historia cultural, valores y modo de vida.

7 Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD): Informe de Desarrollo Humano 2004: *La libertad cultural en el mundo diverso de hoy*. <http://hdr.undp.org>



La diversidad cultural ha llegado para quedarse, y crecer. Los estados deben encontrar formas de forjar la unidad nacional en medio de esta diversidad. El mundo, nunca antes tan interdependiente en el aspecto económico, no podrá funcionar si la gente no respeta la diversidad ni establece la unidad por medio de los lazos que comparten como seres humanos. En esta era de globalización, ni la comunidad internacional ni ningún Estado puede ignorar las demandas que se hacen en pos del reconocimiento cultural. Por otra parte, es probable que las confrontaciones con respecto a la cultura y la identidad vayan en aumento; la facilidad para comunicarse y los viajes han achicado el mundo y cambiado el panorama de la diversidad cultural; asimismo, la diseminación de la democracia, los derechos humanos y las nuevas redes globales han proporcionado mayores medios para movilizarse en torno a una causa, insistir en una respuesta y obtenerla.

¿Qué es la diversidad cultural?

Unesco define “Diversidad Cultural” como la pluralidad de culturas que coexisten en el mundo; implica, por un lado, la preservación y promoción de las culturas existentes y, por el otro el respeto hacia otras culturas⁸.

Se ha señalado que las culturas cambian y se transforman cuando los individuos que las componen cambian y se transforman. Gracias a esto, hoy en día el mundo cuenta con aproximadamente 6000 pueblos diferentes y un número similar de lenguas. Estas diferencias dan lugar a diversas visiones, valores, creencias, prácticas y expresiones todas las cuales merecen igual respeto y valoración.

Para algunos, la expresión “diversidad cultural”, derivada de la noción de biodiversidad, se refiere a la totalidad de comunidades culturales existentes en el mundo, tomadas estas últimas como reagrupamientos que poseen identidad y personalidad propias según los elementos particulares que las definen (idioma, religión, etnia, historia, etc.). Esto implica una diversidad de manifestaciones culturales, puesto que la vitalidad de las comunidades culturales se hace evidente a través de su expresión cultural: condenadas al silencio, sólo pueden marchitarse y desaparecer. Pero la diversidad cultural también es definida en un sentido más amplio, englobando no sólo la totalidad de las comunidades culturales existentes y sus expresiones propias, sino también un pluralismo cultural en el sentido de un pluralismo de puntos de vista y el pluralismo de ideas, en donde cada uno se relaciona e interactúa entre sí⁹.

La diversidad cultural implica por una parte la preservación y la promoción de las culturas existentes y, por otra, la apertura a otras culturas. En este sentido, la diversidad cultural es uno de los pilares del desarrollo sostenible, está relacionada con la identidad de las personas y las sociedades, con la democracia como expresión de la libertad y con el acceso de los ciudadanos a las obras de creación, especialmente a las que se producen en su región. Crea las condiciones necesarias para un diálogo entre diferentes culturas y permite así el enriquecimiento mutuo de las culturas. El respeto de la diversidad cultural y de las civilizaciones contribuye igualmente a la promoción de una cultura de paz¹⁰.

La diversidad cultural no es un fenómeno o un hecho novedoso en la historia de la especie humana. Ésta es y ha sido un hecho evidente a lo largo de la historia cada vez que el contacto entre pueblos y personas de distintas culturas ha sido posible. Sin embargo, hoy en día se habla de diversidad cultural a partir del nuevo escenario que se ha gestado con la globalización y con el consecuente desarrollo de los medios de comunicación y de transporte en el último siglo. Con

8 Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural. Adoptada por la 31 a Sesión de la Conferencia General de la UNESCO el 2 de noviembre de 2001.

9 Bernier Ivan. *Preservación y desarrollo de la diversidad cultural: su necesidad y perspectivas de acción*. Primer encuentro internacional de asociaciones profesionales del ámbito de la cultura. Montreal, Septiembre de 2001.

10 UNESCO: Op. cit.

ella se ha facilitado que los contactos, que una vez fueron esporádicos o limitados a quienes eran vecinos geográficos, en la actualidad sean constantes y tengan lugar entre personas de lugares distantes y culturas disímiles, poniendo en evidencia así una aún más grande multiplicidad de visiones y expresiones culturales humanas.

Existen dos posibles situaciones para enfrentar el reconocimiento de la diversidad en el encuentro entre culturas diferentes:

- a) Por un lado, se puede establecer una jerarquía de las diferencias que implica, en muchos casos, discriminación y dominación. Las jerarquías conducen a prácticas discriminatorias que se justifican por la ideología. Así se argumenta que una religión o una clase social o una etnia, es superior a otra. En esta situación, las relaciones entre culturas se vuelven hostiles y destructivas, y se puede llegar a un “fundamentalismo cultural” que no le reconoce legitimidad a las otras culturas. Esto ocurre cuando se niega a ciertas personas las oportunidades de acceso a los recursos básicos basándose en sus características culturales; cuando se les discrimina por su origen étnico, o por su lengua, o por otros aspectos de su cultura que lo hacen diferente. La UNESCO ha acuñado el término de “injusticia cultural”¹¹ para referirse a esta realidad. Hay injusticia cultural allí donde hay dominación cultural. La dominación y la injusticia, y no las diferencias étnicas, son las que convierten a las culturas diferentes en antagonistas.
- b) Por otro lado, frente a la diversidad puede darse también la aceptación, el respeto y un proceso de creatividad y mutuo enriquecimiento. Para ello, lo primero que debe darse es la capacidad de representar las diferencias para luego entrar en un proceso de aceptación del otro. Se trata de reconocer que el otro tiene el mismo derecho que cualquier ser humano a construir su identidad y su conciencia.

La diversidad cultural es, entonces, un hecho social, un dato de la realidad frente a la cual caben dos posturas. O la diversidad se convierte en fuente de tensiones, de prejuicios, de discriminación y exclusión social; o se constituye en fuente potencial de creatividad y de innovación y, por tanto, en una oportunidad de crecimiento y desarrollo humano.

Ambas reacciones pueden observarse tanto a nivel individual como social. A nivel macro, la forma como se decida enfrentarla determinará las políticas nacionales, las condiciones económicas de los grupos involucrados o la organización geográfica y social. A nivel micro, ya que la identidad personal está constituida por distintas “capas” culturales, diferentes culturas conforman cada uno de los espacios de los que se hace parte y cada persona podrá o no reconocer el origen diverso de su identidad, su ser multicultural, producto de distintas tradiciones, unión de múltiples visiones de mundo y con competencias para desarrollarse en distintos ámbitos sociales.

Para el caso de América latina, esta diversidad siempre fue evidente, desde los primeros contactos entre los grupos de los pobladores originarios del continente y luego con el proceso de Conquista española. Durante este período la diversidad se manifestó por ejemplo a través de los llamados sincretismos religiosos entre la religión católica y las religiones indígenas y las que llegaron desde África con la esclavitud, en donde los santos cristianos eran al mismo tiempo representaciones de divinidades africanas e indígenas, ambas superpuestas y complementarias.

Hoy en día la diversidad cultural de América latina abarca además a nuevas culturas con las cuales no se mantuvo contacto tradicionalmente pero que han permeado ciertos aspectos de cada cultura como la estética, la comida o la religión. Tal es el caso de la influencia del mundo

11 UNESCO, Informe Mundial de Cultura 2000-2001. Ediciones UNESCO. España, 2001.

oriental o de la cultura norteamericana en la vida diaria, influencia que muchas veces tiene un impacto mucho mayor de lo que parece evidente a primera vista.

Las distintas culturas que están presentes en diferentes espacios de la vida cotidiana, como el barrio, la escuela, la ciudad, la región, el país, etc. se encuentran en permanente contacto e interacción entre sí, transformándose mutuamente y generando además nuevas culturas a lo largo del tiempo y del espacio. Desde este punto de vista los “bordes” entre las distintas culturas no son fácilmente identificables, y mucho menos, estáticos¹², ya que las culturas, al igual que las identidades, cambian.

Estas transformaciones constituyen la manifestación más evidente de la diversidad cultural y el desafío que ella plantea es el de poder entender el sentido que cada práctica, símbolo u objeto tiene para una persona de una cultura distinta a la propia. Al desarrollar esta capacidad de empatía podemos enriquecer la visión propia del mundo y generar nuevos espacios de diálogo e intercambio. Una mirada capaz de ponerse en el lugar del otro es fundamental para el desarrollo de los espacios de diversidad humana.

Por otro lado, el hecho de que cada persona y grupo humano sea diferente entre sí es el punto de unión que encontramos en medio de la diversidad. Lo que realmente une a todos los seres humanos es su capacidad de distinguirse de los demás, de establecer sus propias visiones de mundo, y es esta capacidad la que tienen en común todos los grupos y todas las personas. Cada persona es diferente a otra en algunos aspectos y al mismo tiempo es semejante en otros y el lograr establecer donde están los puntos de unión y donde se encuentran las diferencias es fundamental para poder establecer diálogos fructíferos: *“Por un lado, lo que nos identifica nos permite establecer un entendimiento mínimo común a partir del cual podemos ser capaces de ir más allá y aceptar un intercambio de diferencias. Por el otro, las diferencias son muy valiosas porque desafían lo que somos y lo que pensamos y nos producen una cierta curiosidad para movernos hacia la postura de la otra persona, incluso si no estamos de acuerdo con ella o quizá precisamente por eso”*.

El reconocimiento de la diversidad cultural implica establecer espacios de comunicación en medio de las diferencias, el descubrimiento de lo que cada persona o grupo tiene en común con otros y el lograr establecer puentes de diálogo para negociar expectativas comunes, normas y valores para organizar la convivencia en la diferencia.

Desde el punto de vista de la educación, la diversidad debe partir por reconocer que el proceso de aprendizaje es una tarea común:

Cuando se forma un grupo para aprender junto (por ejemplo, los profesores, los alumnos y sus respectivas comunidades), si se quiere actuar desde la perspectiva de la diversidad, es necesario establecer dos puntos de partida:

- *Descubrir de manera explícita lo que tenemos en común con los demás y lo que nos distingue de ellos (considerando que siempre seremos parecidos y diferentes a la vez de los demás y tratando de no identificar estas diferencias con carencias o deficiencias). Pero es necesario ser realmente consciente de todo esto y no asumirlo de manera implícita, como estamos acostumbrados a hacer.*
- *Negociar objetivos comunes, intereses comunes y las normas de comportamiento que nos van a permitir conseguir esos objetivos e intereses juntos, como grupo, sin dejar de prestar atención y respeto a las diferencias (algunos de nuestros objetivos en clase son impuestos desde fuera, pero incluso así es posible hacerlos explícitos para todos y negociar la forma en la que se van a tratar de alcanzar)¹³.*

12 García Castaño et. al. op. cit.

13 Guía Inter. op. cit.

Pero el lograr entender e integrar la diversidad implica también el ser conciente de que continuamente se está intentando comprender al otro otorgándole un sentido a sus acciones a partir de los sesgos inherentes de cada uno. Cada una de nuestras percepciones está determinada por las expectativas, valores y visiones que se van adquiriendo con la experiencia, por lo tanto, lo que se percibe de los demás siempre estará filtrado por la propia subjetividad. La diversidad cultural implica entonces aceptar y reconocer nuestros propios sesgos, el origen diverso de lo que constituye nuestra forma de percibir el mundo y el ser capaz de ver este mismo proceso en los demás. A partir de este reconocimiento se deben establecer espacios de diálogo donde se incluya lo que nos diferencia y lo que nos une, para poder generar objetivos comunes que beneficien a todos e integren las diferentes formas de entender el entorno y vivir la vida.

La diversidad cultural, patrimonio común de la humanidad

La cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es, para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras.

DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LA UNESCO SOBRE LA DIVERSIDAD CULTURAL. ARTÍCULO 1

La riqueza cultural del mundo reside en su diversidad dialogante¹⁴

La Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural se aprobó por unanimidad en una coyuntura muy singular: acababan de producirse los acontecimientos del 11 de septiembre de 2001 y la 31ª reunión de la Conferencia General de la UNESCO constituía el primer gran encuentro de nivel ministerial después de aquel día aciago.

Ello brindó a los Estados la ocasión de reafirmar su convicción de que el diálogo intercultural es el mejor garante de la paz, y de rechazar categóricamente la tesis que auguraba un choque ineluctable entre las culturas y civilizaciones. Un instrumento de esta envergadura es algo novedoso para la comunidad internacional. En él se eleva la diversidad cultural a la categoría de “patrimonio común de la humanidad”, “tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos”, y se erige su defensa en imperativo ético indisoluble del respeto de la dignidad de la persona. La Declaración aspira a preservar ese tesoro vivo, y por lo tanto renovable, que es la diversidad cultural, diversidad que no cabe entender como patrimonio estático sino como proceso que garantiza la supervivencia de la humanidad; aspira también a evitar toda tentación segregacionista y fundamentalista que, en nombre de las diferencias culturales, sacrifique esas mismas diferencias y desvirtúe así el mensaje de la Declaración Universal de Derechos Humanos.

La Declaración insiste en el hecho de que cada individuo debe reconocer no sólo la alteridad en todas sus formas sino también el carácter plural de su propia identidad dentro de sociedades igualmente plurales. Sólo así es posible conservar la diversidad cultural en su doble dimensión de proceso evolutivo y fuente de expresión, creación e innovación. De esta manera queda superado el debate entre los países que desean defender los bienes y servicios culturales “que, por ser portadores de identidad, valores y sentido, no deben ser considerados mercancías o bienes de consumo como los demás”, y los que esperaban fomentar los derechos culturales, pues la Declaración conjuga esas dos aspiraciones complementarias poniendo de relieve el nexo causal que las une: no puede existir la una sin la otra.

La Declaración, que se acompaña de las grandes líneas de un plan de acción, puede convertirse en una formidable herramienta de desarrollo, capaz de humanizar la mundialización. Desde luego, en ella no se prescriben acciones concretas sino que se formulan más bien orientaciones generales que los Estados Miembros, en colaboración con el sector privado y la sociedad civil, deberían traducir en políticas innovadoras en su contexto particular.

Esta Declaración, que a la cerrazón fundamentalista opone la perspectiva de un mundo más abierto, creativo y democrático, se cuenta desde ahora entre los textos fundadores de una nueva ética que la UNESCO promueva en los albores del siglo XXI. Mi deseo es que algún día adquiera tanta fuerza como la Declaración Universal de Derechos Humanos.

14 Koichiro Matsuura, Director General UNESCO.

¿Cómo se manifiesta la diversidad cultural?

A nivel macro, la diversidad cultural se manifiesta de distintas formas, ya sea a través de la diversidad lingüística, de creencias religiosas, en las diferentes prácticas en el manejo de la tierra, en el arte, en la música, en las estructuras sociales, en la selección de los cultivos, en la dieta y en todo número concebible de otros atributos de la sociedad humana y que engloban lo que se ha definido como cultura.

En el escenario actual, como respuesta a la llamada globalización y sobre el impacto que ésta tiene sobre las distintas sociedades, se han presentado dos fenómenos distintos, donde por un lado *“se observa una tendencia a hacer absolutas las culturas locales, regionales y nacionales con objetivos políticos, nacionalistas e independentistas, o simplemente con finalidades de reforzamiento de la propia identidad, en un marco de luchas políticas y de redistribución del poder. Al mismo tiempo, se aprecia una tendencia contraria que se manifiesta en procesos de homogeneización y estandarización de la cultura bajo la influencia, las directrices y los intereses de las multinacionales de la información y de la comunicación y de sus industrias culturales transnacionales. Ambos fenómenos se presentan como dos características, no las únicas, de las sociedades actuales, quizá contradictorias y quizá complementarias”*¹⁵.

Ambos fenómenos están presentes en distintos lugares y sectores de los países latinoamericanos. Por ejemplo, para el primer caso existen muchos movimientos de reivindicaciones indígenas o regionales, los cuales han llevado a cabo importantes procesos de reforzamiento de “minorías” étnicas o culturales (ej: movimiento Zapatista en Chiapas –México, reivindicaciones de minorías sexuales en muchos países, etc.). Pero estos procesos de reforzamiento pueden tener además una manifestación de carácter negativo cuando se plantean en términos absolutistas o chovinistas para lograr sus objetivos de “reivindicación” cultural (ej: el grupo ETA del País Vasco en España, movimiento Talibán, etc.).

Para el caso las tendencias homogeneizadoras y estandarizadoras de la cultura, existen fenómenos de carácter más difuso y que no se manifiestan a través de movimientos sociales organizados, pero que se pueden percibir en la vida cotidiana como una “disolución” de tradiciones o rasgos culturales que en algún momento se pensaron inmutables. Esto es lo que sucede actualmente con la pérdida de muchas lenguas indígenas, la adquisición de formas de socializar propias de culturas como las europeas o estadounidenses, la pérdida de saberes tradicionales medicinales o etnobotánicos, la influencia estética en el mundo occidental de lugares tan distantes como Japón o China, y viceversa, etc. Si bien estos fenómenos no pueden ser caracterizados en sí mismos como “buenos o malos” está claro que muchas veces existe una tendencia a la homogeneización cultural que no se condice con la diversidad propia de la especie humana.

15 García Castaño, et. al. op. cit.

Muchas veces se piensa que la diversidad cultural es una fuente de conflictos cuando a partir de ella se generan guerras étnicas o religiosas o cuando ésta se concibe como un obstáculo para alcanzar el desarrollo económico. Otras veces se piensa que el contacto entre un grupo cultural minoritario y la sociedad mayor es catastrófico para el primero, ya que pierde su cultura sin lograr insertarse plenamente en el mundo “desarrollado”. Se plantean entonces estrategias encaminadas a “educar” a las personas para poder acceder al proceso de desarrollo y para evitar conflictos culturales o se busca, en el otro extremo, proteger a quienes se encuentran fuera de la globalización de los daños que produce el mundo occidental.

La pregunta que se plantea en este punto es cómo concebir la diversidad cultural sin que las diferencias entre cada grupo impliquen *desigualdad e inequidad*. En muchos casos se piensa que el sólo hecho de plantear esta diferencia indica asumir el carácter desigual de unos respecto a otros, y por lo tanto se intenta tratar a todos por igual sin atender a las especificidades culturales de cada persona. En otros casos, se justifican las situaciones de injusticia e inequidad debido a diferencias culturales: *“Enfatizar la diferencia y matizar, que no es lo mismo que desigualdad, no es tarea fácil, ni es algo que se desprenda de la lógica. En los contextos occidentales actuales, en los que las desigualdades justificadas culturalmente son habituales, enfatizar las diferencias es arriesgarse a convertirlas en desigualdades”*¹⁶. Se debe ser muy cuidadoso entonces para no caer en los extremos de negar la diversidad cultural o en el de justificar la desigualdad debido precisamente a esa diferencia.

Al mismo tiempo, se deben buscar estrategias que no busquen la educación para el desarrollo a costa de la propia cultura, la cual es fuente de sentido y refuerza la identidad de grupos que de otra forma se encuentran vulnerables ante las consecuencias más negativas del desarrollo. Tampoco se debe caer en el otro extremo de evitar los contactos entre grupos diversos ya que las culturas no pueden permanecer estáticas en el tiempo, sin cambiar y transformarse, aislándose del resto del mundo. La bienintencionada acción de proteger a estos grupos puede, en última instancia ser la causa de su fracaso, ya que el aislamiento genera finalmente desprotección y estancamiento.

21 de mayo Día mundial de la diversidad cultural para el diálogo y el desarrollo

16 García Castaño, et. al. op. cit.

Diversidad cultural y pluralidad de individuos ¹⁷

SE DICE JUSTAMENTE LA CULTURA, SE DICE JUSTAMENTE LAS CULTURAS

La cultura esta constituida por el conjunto de los saberes, saber-hacer, reglas, normas, interdicciones, estrategias, creencias, ideas, valores, mitos que se transmite de generación en generación, se reproduce en cada individuo, controla la existencia de la sociedad y mantiene la complejidad psicológica y social. No hay sociedad humana, arcaica o moderna que no tenga cultura, pero cada cultura es singular. Así, siempre hay la cultura en las culturas, pero la cultura no existe sino a través de las culturas.

Las técnicas pueden migrar de una cultura a otra, como fue el caso de la rueda, de la yunta, la brújula, la imprenta; o también el de ciertas creencias religiosas, luego ideas laicas que habiendo nacido en una cultura singular pudieron universalizarse. Pero hay en cada cultura un capital específico de creencias, ideas, valores, mitos y particularmente los que ligan una comunidad singular a sus ancestros, sus tradiciones, sus muertos.

Aquellos que ven la diversidad de las culturas tienden a minimizar u ocultar la unidad humana; aquellos que ven la unidad humana tienden a considerar como secundaria la diversidad de las culturas. Es pertinente, en cambio, concebir una unidad que asegure y favorezca la diversidad, una diversidad que se inscriba en una unidad.

El doble fenómeno de la unidad y de la diversidad de las culturas es crucial. La cultura mantiene la identidad humana en lo que tiene de específico; las culturas mantienen las identidades sociales en lo que ellas tienen de específico. Las culturas están aparentemente encerradas en sí mismas para salvaguardar su identidad singular. Pero, en realidad, también son abiertas: integran en ellas no solamente saberes y técnicas sino también ideas, costumbres, alimentos, individuos provenientes de otras partes. Las asimilaciones de una cultura a otra son enriquecedoras. También hay grandes logros creados en mestizajes culturales como los que produjeron el flamenco, las músicas de América Latina, el raï (género musical de origen magrebino). En cambio, la desintegración de una cultura bajo el efecto destructor de una dominación técnico-civilizacional es una pérdida para toda la humanidad en donde la diversidad de las culturas constituye uno de sus más preciados tesoros.

El ser humano es él mismo singular y múltiple a la vez. Hemos dicho que todo ser humano, tal como el punto de un holograma, lleva el cosmos en sí. Debemos ver también que todo ser, incluso el más encerrado en la más banal de las vidas, constituye en sí mismo un cosmos. Lleva en sí sus multiplicidades interiores, sus personalidades virtuales, una infinidad de personajes quiméricos, una poli existencia en lo real y lo imaginario, el sueño y la vigilia, la obediencia y la transgresión, lo ostentoso y lo secreto, hormigueos larvarios en sus cavernas y precipicios insondables. Cada uno contiene en sí galaxias de sueños y de fantasmas, impulsos insatisfechos de deseos y de amores, abismos de desgracia, inmensidades de indiferencia congelada, abrazos de astro en fuego, desencadenamientos de odio, extraños débiles, destellos de lucidez, tormentas dementes...

17 Edgar Morin, "Los siete saberes necesarios a la educación del futuro", París, Ediciones Unesco, 1999.

Raza y etnia

El fantasma del racismo

“Los avances en genética humana podrían inducir a caer en la tentación de considerar que la cuestión de la raza ya no es más que un mero objeto de debate académico. No seremos nosotros, los africanos, lo que caigamos en esa tentación.

Las heridas de nuestras experiencias históricas e individuales son demasiado profundas para entablar un diálogo entre las civilizaciones si no se reconoce previa e imperativamente la fuerza negativa del racismo, incluso allí donde se da de forma subliminal. En este nuevo siglo será necesaria una cierta dosis de examen de conciencia en todo diálogo entablado entre África y el resto del mundo, hasta que el fantasma del racismo desaparezca por completo”.

OLUSEGUN OBASANJO, PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA FEDERAL DE NIGERIA

Existen otros dos conceptos claves que se deben identificar para poder entender las manifestaciones de la diversidad cultural y son los de etnia y raza. Su importancia reside en la implicancia política que dichos conceptos han tenido en la historia de América latina, desde el proceso de conquista y la trata de esclavos hasta los movimientos de reivindicación que se llevan a cabo en la actualidad.

Según el Informe de Desarrollo Humano 2004 del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) “*La libertad cultural en el mundo diverso de hoy*”, los movimientos que pretenden la dominación cultural comparten algunos factores determinantes: se identifican a sí mismos por su identidad cultural (sea ésta étnica, racial o religiosa) e intentan imponer su ideología a través de métodos coercitivos que llegan incluso al exterminio. Entre otras cosas:

- Creen en la superioridad de su cultura y rechazan todas las demás.
- Actúan sobre la base de esta idea para imponer su ideología a los demás y crear una sociedad “pura”.
- A menudo, si bien no siempre, recurren a la violencia para conseguir sus objetivos.

Los movimientos que preconizan la dominación cultural buscan la supremacía y suelen ser abusivos. Para justificar la creación de una patria “pura”, sagrada y homogénea, abrazan una ideología que demoniza a otras identidades y consideran inferior, indeseable y no digno de respeto a todo aquel que no pertenezca a su núcleo. Bajo esta ideología subyace, claro está, una concepción estática de la identidad y la cultura, donde se determinan de antemano los valores a defender y las diferencias son concebidas como un ataque directo al *statu quo*.

Los movimientos que buscan la dominación cultural son excluyentes, pretenden imponer su ideología a los demás y forman su base de apoyo suscitando una sensación de temor ante la supuesta amenaza a que estarían expuestos los propios valores e identidad. Un estudio de los partidos de extrema derecha europeos indicó que todos ellos fomentan la xenofobia, lo que genera demandas para crear sociedades monoculturales, excluir a los forasteros” de las políticas

de bienestar y dar paso a un Estado poderoso que pueda proteger a la nación de las “fuerzas del mal”. Además, este tipo de movimientos también puede apuntar sus dardos en contra de los miembros de su propia comunidad a través de la denigración y anulación de las opiniones disidentes y el cuestionamiento de la integridad y la lealtad de quienes las emiten (en el nombre de la pureza de la fe o el patriotismo).

Muchos de estos movimientos se basan en torno a ideas nacionalistas que se construyen en torno a la idea de un Estado-nación, concepto que a su vez se encuentra estrechamente ligado a la etnia o identidad étnica y éste a su vez en algunas ocasiones se encuentra asociado en torno a concepto de raza.

También pueden existir otras motivaciones disfrazadas como discursos de identidad étnica, nacional o racial. En efecto, numerosos conflictos étnicos tienen que ver con el poder económico o político y la identidad étnica es una forma de movilizar apoyo. Por ejemplo, el genocidio de Rwanda fue una manifestación de la lucha por el poder económico y político entre los tutsi, excluidos bajo el gobierno dominado por los hutu y éstos últimos, excluidos durante el régimen colonial. Lo que diferencia a estos movimientos es que su búsqueda de la dominación cultural se hace en nombre de la **identidad**, cualquiera sea la base de ésta (religiosa, racial, nacional, política, etc.). En efecto, los militantes hutu alentaron una ideología de odio contra los tutsi y redefinieron su propia identidad en términos raciales sosteniendo que eran los habitantes originarios y mofándose de los tutsi como “extranjeros”¹⁸, cuando ambos grupos cohabitaron pacíficamente hasta la llegada de los ingleses.

Este ejemplo sirve para establecer las implicancias que pueden llegar a tener el uso de determinados conceptos, los cuales son fruto de discursos políticos contruidos para justificar acciones o circunstancias determinadas sin un referente real que los sostenga, pero que pueden ser usados para mejorar las circunstancias de determinados grupos humanos, o bien para destruirlos.

¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE RAZA?

El concepto de raza, importado desde la biología, se acuñó para hablar de la especie humana en el siglo XIX por la Antropología Física y éste en un primer momento se sugirió para estudiar las diferencias fenotípicas. Los primeros clasificadores identificaron cuatro grandes razas: la blanca (europea), la negra (africana), la roja (americana) y la amarilla (asiática). Posteriormente varios antropólogos y estudiosos propusieron distintas clasificaciones basadas en combinaciones de caracteres llegando a encontrar veintinueve razas. Algunos autores señalan tres grandes grupos humanos: caucasoideos, mongoloideos y negroides que se descompondrían en múltiples razas y subrazas¹⁹. Sin embargo, hoy en día no existe consenso y el concepto se encuentra prácticamente obsoleto. Las implicancias simbólicas que dicho concepto tuvo lo trascendieron con creces, y si bien hace ya medio siglo que el término se ha puesto en cuestión, ha prevalecido en el imaginario de muchas personas el estereotipo que deriva en última instancia en las prácticas racistas.

En la actualidad, una cosa es clara en torno al término raza: su aceptación muestra una clara declinación en los diversos ámbitos del conocimiento, sobre todo desde que los biólogos han completado la secuencia del genoma humano. Craig Venter, uno de los principales científicos que ha estado a cargo del estudio del genoma humano, señala que: **“el concepto de raza es social, pero no científico... Hay una sola raza, la humana”**. Añade que: **“las diferencias externas observables corresponden a rasgos relacionados con la adaptación al medio ambiente controlados por un número pequeñísimo de genes. Todos evolucionamos en los últimos 100.000 años a partir del mismo grupo reducido de tribus que emigraron desde África y colonizaron el mundo”**²⁰.

18 Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Op. cit.

19 Ramos, Víctor: Racismo y Discriminación en la Argentina. Editorial Catálogos. Buenos Aires Argentina. 2000.

20 Venter, Craig. Citado por Natalie Angier en el artículo *La genética descalifica el concepto de raza*. El País. España. 2000.

Otro científico, Harold Freeman, que ha estudiado la cuestión de la biología y la raza, dice: “Si se pregunta qué porcentaje de genes está reflejado en la apariencia externa, sobre la que nos basamos para establecer la **raza**, la respuesta es aproximadamente del 0,01%”... “Este es un reflejo mínimo de nuestra composición genética”. Compartimos el 99’9% del genoma, nos diferenciamos en un 0’01% y sólo el 10% de eso, es decir, sólo el 0’01% del genoma tiene que ver con esos caracteres visibles en los que nos apoyamos para dividir a la humanidad en razas”²¹. Precisamente los genes más variables, los relacionados con la inmunidad, no se correlacionan con ninguna de las razas. Finalmente, el genetista Douglas Wallace²², afirma que damos tanta importancia al aspecto externo porque, de alguna manera, nuestro cerebro está entrenado para distinguir a unos miembros de la población de otros, por eso nos fijamos en los detalles más aparentes.

Se cuenta una anécdota referida a Marlon Brando en la que este actor, viéndose en uno de sus viajes en la obligación de rellenar un formulario de inmigración, rellenó el espacio referente a “raza” con la palabra “humana”. Pues bien, los antropólogos evolucionistas y los genetistas modernos parecen dar la razón a Marlon Brando. El concepto de raza, según ellos, es un constructo social y no tiene ninguna base ni fundamento biológico²³.

Mirando al ADN no se puede separar a las personas por razas y puede haber más diferencias entre dos personas de “la misma raza” que entre dos personas “de raza diferente”. De hecho, según los genetistas, la raza humana es una raza joven y genéticamente uniforme; como ha pasado tan poco tiempo desde su origen, los humanos somos gemelos virtualmente idénticos. La cantidad de variación genética de la raza humana es muy pequeña, mucho menor de la que cabría esperar de una población de 6.000 millones de individuos. Los humanos somos una población que creció rápidamente a partir de unos 10.000 fundadores en África hace 3000 generaciones. La variación que existe hoy en día es prácticamente la misma que existía cuando el hombre salió de África (dicho sea de paso, con los datos disponibles actualmente queda claro que todos somos emigrantes aunque unos hayan llegado antes que otros)²⁴.

Resumiendo, Pedro Gómez García señala:

- Todos los seres humanos pertenecemos a una sola y única especie, procedente de África, expandida por el Viejo Mundo hace 70.000 años, y en el Nuevo hace 40.000.
- Todas las diferencias genéticas poblacionales son relativamente recientes, resultado de adaptaciones a las condiciones ecosistémicas y climáticas; de la deriva genética espontánea y la recombinación; y del mestizaje entre poblaciones. Nunca ha habido “razas puras”. (Las poblaciones llamadas “blancas” resultaron de mezclas entre poblaciones asiáticas y africanas –cfr. Cavalli-Sforza–).
- No es posible trazar fronteras genéticas netas entre unas poblaciones humanas y otras.
- Las características genéticas dominantes en una población no se transmiten como un todo compacto, sino como rasgos sueltos, recombinables, que pueden pasar de una población a otra. (No hay ningún conjunto estable ni cerrado de rasgos raciales: no hay “razas” como prototipos permanentes).
- Toda la variabilidad genética de los individuos humanos pertenece a la riqueza del genoma humano, propio de la especie. Un individuo de una población puede compartir más rasgos genéticos con individuos de otras poblaciones que con otros individuos de la suya propia. La variabilidad génica intrapoblacional alcanza el 85% de los rasgos; mientras que la variabilidad entre una población y otra sólo alcanza el 15%²⁵.

21 Freeman, Harold. Citado por Natalie Angier en el artículo *La genética descalifica el concepto de raza*. El País. España. 2000.

22 Natalie Angier en el artículo *La genética descalifica el concepto de raza*. El País. España. 2000.

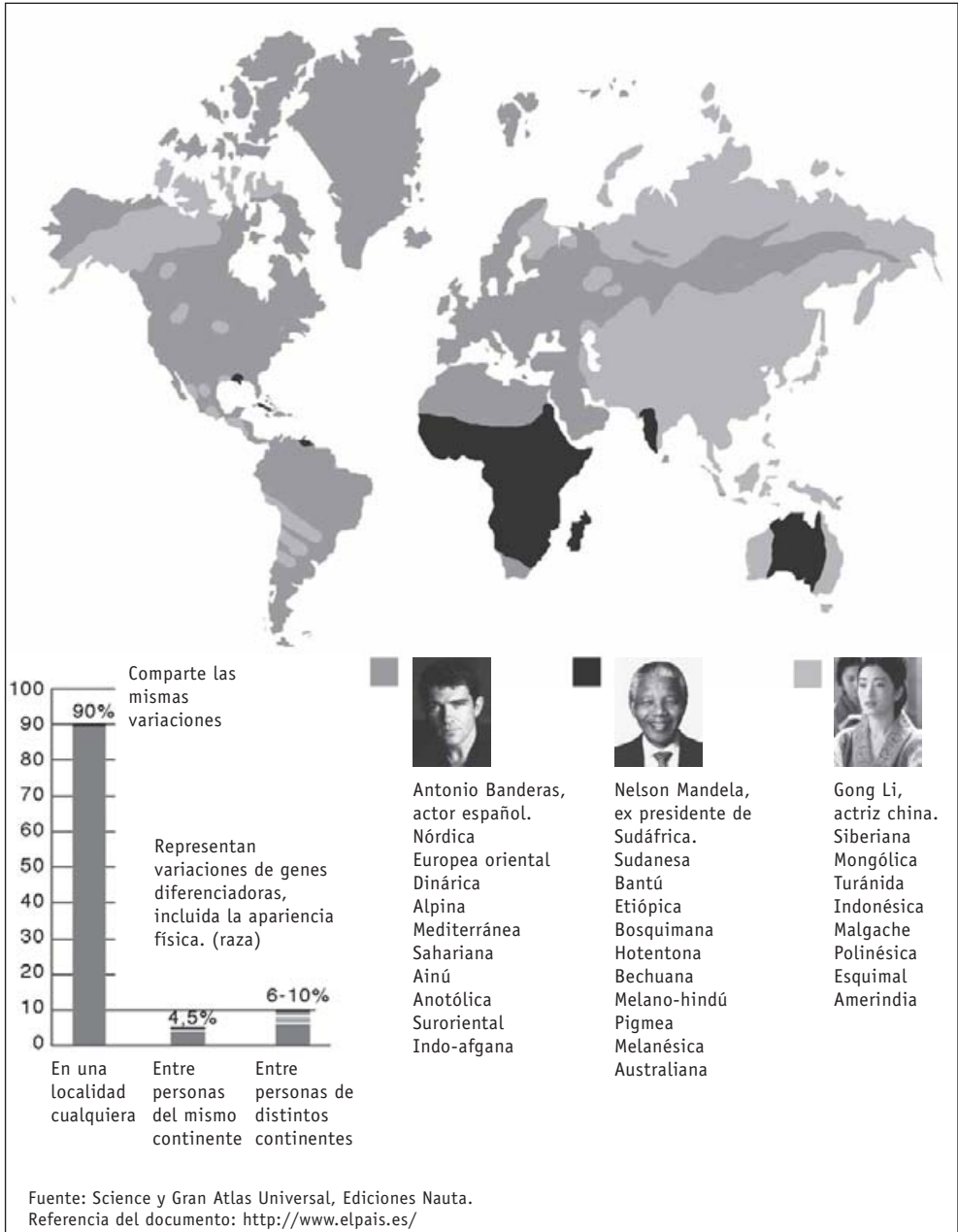
23 Editorial Raza y Medicina de The Txori-Herri Medical Journal. THM News N° 99. 18 de Enero de 2002.

24 *Ibid.*

25 Gómez García, Pedro: *Las ilusiones de la “identidad”. La etnia como pseudoconcepto*. Revista Gazeta de Antropología N° 14, 1998. Texto 14-12.

LAS RAZAS, UN CONCEPTO SOCIAL ANTICUADO

Los científicos estiman que un 99,9% de los genes humanos son iguales en cualquier persona. Incluso, del 0,1% que puede representar variaciones, sólo el 10% de éstas se relaciona con la apariencia física. Así se explican:



EL RACISMO

Muchos autores señalan que, si bien el término raza se encuentra hoy en día obsoleto, si se ha mantenido en el tiempo en cambio el de **racismo**, como una ideología que fomenta prácticas de discriminación y segregación. Giddens lo define como *“atribuir con falsedad características heredadas de personalidad o de conducta a los individuos de una apariencia física particular”*. De manera que, en último término, el racismo es *“una construcción cultural”*²⁶ en la cual se intenta justificar con afirmaciones de tipo “científicas” las diferencias en forma y fondo entre personas que comparte características físicas distintas. En el racismo *“se afirma la causalidad entre lo biológico y lo cultural y se atribuye al grupo juzgado un carácter de peligro inminente para la supervivencia de la “civilización superior”. El paso siguiente es justificar la transformación de la xenofobia en racismo y en prácticas violentas, con consignas como la de “solución final” de los nazis para el “problema judío” o de “limpieza étnica” en los Balcanes de nuestros días”*²⁷.

El racismo es una ideología que se fundamentó en una primera instancia en un discurso cientificista a través del cual los grupos dominantes de la época intentaron mantenerse en el poder cuando sus privilegios y tradiciones se vieron en peligro. A través de él se legitima la subordinación, explotación y rechazo de ciertos sectores, mediante el argumento de que el grupo despreciado es biológica, genética y culturalmente inferior, con una menor capacidad intelectual –o de otra índole– sobre la base de una herencia genética que comparten todas las personas con ciertas características físicas específicas²⁸. Es a partir de este razonamiento a través del cual se establece posteriormente una *“jerarquía entre las razas en base a la “calidad” del patrimonio genético, autorizando “naturalmente” a subordinar a sus intereses e ideas a las menos favorecidas”*²⁹.

Actualmente siguen existiendo grupos que justifican su accionar sobre la base de esta concepción, llevando a cabo políticas de exterminio masivo (como la ya mencionada limpieza étnica de los Balcanes durante los noventa) y además se pueden resabios racistas constantes en el día a día, en pequeñas acciones cotidianas, como cuando se cuentan chistes de contenido racista o cuando se insulta a otra persona por su color de piel u origen étnico, o en acciones de carácter más global, como cuando se organizan grupos neonazis o de “limpieza étnica” que llevan a cabo acciones en contra de personas negras u homosexuales.

Por otro lado, otros autores señalan las diferencias entre el racismo individual y el institucionalizado en donde el primero suele ser la consecuencia de políticas institucionales de carácter racista más que el reflejo de la ideología dominante en determinada sociedad: *“Las investigaciones de numerosos investigadores han mostrado cómo las circunstancias institucionales generan el racismo. Un ejemplo muy fuerte del surgimiento del racismo puede ser encontrado en los informes de los comerciantes europeos que visitaron las costas de África desde el siglo XVI al XIX. Los viajeros originales no estaban universalmente prejuiciados en contra de los africanos. En efecto, muchos estaban impresionados por el alto nivel de la cultura africana. Sin embargo, con la creación de plantaciones basadas en mano de obra esclava en el Nuevo Mundo, se transformó el comercio de bienes africanos en tráfico de seres humanos y las actitudes de los europeos sufrió un agudo cambio. Fue entonces cuando la imagen del salvaje africano, casi animal, se convirtió en dominante, porque le permitió a los europeos racionalizar el tráfico de esclavos”*³⁰.

26 Austin Millán, Tomás R.: *Intercultural*. En Lecturas de la Oficina de Coordinación para el Desarrollo Rural. Ministerio de Educación del Perú. <http://www.minedu.gob.pe>

27 Ramos, op. cit.

28 Durante años los antropólogos físicos se avocaron a una tarea de algún modo relacionada al buscar patrones físicos semejantes que permitieran identificar por tamaño de cerebro, forma de las orejas u otras características a criminales o personas con trastornos psiquiátricos. Estos estudios se encuentran, al igual que el concepto de raza, hoy en día obsoletos.

29 Ramos, op. cit.

30 Millán, op. cit.

De esta forma, cuando se han suprimido las prácticas de racismo institucional, se ha logrado revertir fuertemente el racismo individual, como lo sucedido en Sudáfrica luego de la caída del apartheid. Sin embargo, las prácticas de discriminación muchas veces van a encontrar una forma de justificarse a sí mismas, y hoy en día el discurso científico es un arma de validación clave a nivel político y cultural y si bien la biología y las ciencias sociales han desechado completamente la idea de raza, se siguen observando prácticas discriminatorias basadas a en una distinción fenotípica cuando por ejemplo que no existen las mismas oportunidades de trabajo para blancos, negros o indígenas. La misma concepción de la belleza humana durante siglos ha estado perneada por una idea racista que poco a poco se ha ido desmoronando, pero que sin embargo aún prevalece. Las clases más pudientes de la gran mayoría de países latinoamericanos siguen compartiendo rasgos europeos, aunque la gran mayoría de habitantes sean mestizos, indígenas, negros o mulatos. En Estados Unidos y Europa, debido al aumento de las tasas de inmigración europea, asiática y africana, se ha visto un realce de las actitudes segregacionistas, las cuales tienen componentes xenófobos y racistas indistintamente...

Se ve entonces que las acciones encaminadas a destruir los prejuicios existentes en torno a la idea de raza siguen siendo necesarias sin embargo, mientras existan sistemas basados en la exclusión de un gran número de personas de los beneficios de progreso económico y social van a seguir existiendo expresiones de algún modo racistas, xenófobas e intolerantes. Hoy en día, a partir de lo demostrado a través de diversos estudios, provenientes tanto de las ciencias sociales como de las naturales, dirigidos a subrayar el hecho palpable de la inexistencia de las razas, se ha ido transformando poco a poco el escenario, y las prácticas de discriminación son cada vez menos abiertamente racistas.

Por otro lado, la necesidad de establecer diferencias claras entre las personas requiere sin embargo de alguna estrategia de distinción. Por esta razón hoy en día se ha empezado a utilizar en cambio el concepto de **etnia**, el cual se encuentra más ligado a lo cultural y al concepto de estado nación.

Actores del Racismo ³¹

Sin duda, uno de los principales actores del racismo es el Estado. En cualquier estrategia que se adopte frente al racismo, el Estado tiene un papel central. Como ejemplo tenemos los peores casos de racismo genocida e institucional del siglo XX: el nazismo en Alemania, el apartheid de Sudáfrica, el conflicto de Ruanda en 1994. En todos ellos los gobiernos tuvieron un papel preponderante tanto en la promulgación de leyes discriminatorias como en la promoción de valores racistas. No hay que perder de vista que el Estado tiene en sus facultades responsabilidades fundamentales como la educación, la promulgación de leyes justas, la administración imparcial de justicia, y el mantenimiento de normas y valores de equidad en la sociedad.

Además, los Estados tienen el deber de proteger los derechos de los ciudadanos de otros países que vivan dentro de su territorio. El Estado tiene la obligación de:

- Promulgar leyes que prohíban la discriminación racial.
- Establecer los mecanismos propicios que estimulen la vigilancia sobre la incidencia del racismo y la discriminación racial dentro de instituciones y sociedades.
- Condenar públicamente a las instituciones que incurran en dicho delito.
- Asegurar que se sancionen a las instituciones públicas y a los funcionarios de Estado que niegan por motivos raciales la impartición de justicia.

El conflicto intra e interestatal está estrechamente asociado con la manipulación política de ideas raciales y con la polarización social. La movilización política unida a diferencias tanto reales como imaginadas entre grupos se produce con frecuencia cuando el Estado distribuye los recursos aplicando criterios étnicos. Los casos de Yugoslavia y Ruanda son representativos. También lo es la situación de los palestinos en Israel, país en el que el Estado continúa negando un acceso igual a los recursos y les impide participar abiertamente en el sistema político.

El racismo puede desatar conflictos que afectan de varias formas la identidad nacional: se afectan a otras naciones o grupos; aceleran la separación tanto física como social de comunidades; y hace imposible la identificación con metas trans-sociales e identidades alternativas. En Ruanda y en Kosovo, por ejemplo, los extremistas se valieron de los temores y frustraciones de la población. El discurso racista se utilizó para profundizar la desconfianza y el “odio de grupo”, lo que con el tiempo llevó a una violencia extrema. En Ruanda, las milicias hutus masacraron a los tutsis, y en Kosovo se expulsaron a los albaneses. En ambos casos se encarceló a hombres, mujeres y niños y se cometieron violaciones, torturas y asesinatos. Estos crímenes fueron esencialmente actos políticos de ideología racista.

El lenguaje del odio tiene más posibilidad de provocar conflicto violento cuando las instituciones del gobierno monopolizan la fuente de información y cuando existen pocos foros públicos que promuevan el libre intercambio de ideas. El discurso racista, a menudo a través de una mitología histórica, crea una cultura victimal. Una persona que se siente víctima se convierte en agresor con mayor facilidad. Son muchos los tipos de difusión del odio que permiten crear una cultura victimal, pero el discurso racista es particularmente efectivo.

31 Blanca Garduño, Montserrat Laureles, Asael Mercado, Elizabeth Garatáchia: *Racismo: Actores y Víctimas*. www.monografias.com

¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE ETNIA?

El concepto de etnia es posiblemente uno de los términos más complejos y debatidos en la actualidad. Algunos autores señalan que la identidad étnica es la versión no biológica de la identidad racial en donde se establece una actitud personal positiva de integración con un grupo con el cual se comparten características socioculturales y lingüísticas³², otros señalan que ésta se construye principalmente en torno a la idea de un estado-nación, en tanto que otros señalan que ésta se utiliza simplemente para distinguir dos comunidades culturalmente diferenciadas que cohabitan y coexisten con conciencia y necesidad constante de establecer parámetros diferenciadores. Por último, se señala también que es un concepto heredero del racismo (se habla incluso de etnicismo) que se ha utilizado con fines políticos, demarcando diferencias culturales con criterios arbitrarios y posibilitando que en su nombre se comentan genocidios, atentados o cualquier clase de injusticia discriminatoria.

Ahora bien, todas estas perspectivas tienen algo de razón. El concepto de etnia ha venido a sustituir al de raza en un intento, o más bien necesidad humana de establecer límites y demarcar fronteras: donde comienza uno y donde están los otros y en este sentido etnia de alguna manera también hace referencia a aspectos visibles que diferencian a un grupo humano de otro, tales como lengua, costumbres, rasgos físicos, etc., aunque tiene un grado mayor de complejidad al establecer en su interior distinciones culturales y por lo tanto mucho más específicas que otras formas de clasificación.

En una visión clásica del concepto (palabra proveniente del griego *ethnos*: pueblo) se sostiene que ésta es una agrupación natural de individuos de igual idioma y cultura. En algunos casos se señala que etnia viene a ser también el sustituto del término tribu, sin embargo, la primera expresa en la concepción más antropológica una unidad tradicional de conciencia de especie, en sentido de encuentro de lo biológico de lo social y de lo cultural: comunidad lingüística y religiosa, relativa unidad territorial, tradición mítico-histórica (descendencia bilateral a través de un antepasado real o imaginario) y tipo común de ocupación del espacio. Un grupo cuyos miembros proclaman su unidad sobre la base de la concepción que ellos hacen de su cultura común específica. La noción de etnia en este caso es difícil de precisar porque la realidad sociocultural que ella expresa no es estática (se hace o se deshace); pero en un momento dado de la historia ofrece rasgos más o menos coherentes³³.

Este término además se ha visto cargado de contenido político, ya que sirve como referente discursivo en los procesos reivindicativos emprendidos por "minorías culturales" que cohabitan dentro de cada país, y también se ha filtrado en los discursos propios de los estados-nación actuales que buscan a través de éste consolidar la unidad de dichas *comunidades imaginadas*, sin que se pueda decir a ciencia cierta que efectivamente este intento haya tenido éxito (¿quién puede decir efectivamente que pertenece a la etnia argentina o brasileña o japonesa?). Sí ha servido en cambio, para distinguir a los pueblos originarios u otro tipo de comunidad, grupo o minoría que necesitan diferenciarse del resto del país o comunidad con la que cohabita.

Por otro lado, Moulines atribuye ciertas características de los grupos étnicos, partiendo de la base en que sobre esta se estructuran la idea del estado-nación. Para él "**una nación es una etnia que ha tomado conciencia política de sí misma. La cuestión nacional puede caracterizarse entonces como una cuestión étnica planteada en términos políticos. Y las relaciones internacionales, en sentido propio, deberían entenderse como relaciones entre etnias, cada una de las cuales dispone de su propio programa político de preservación o desarrollo de sí misma**"³⁴.

32 Ramos, op. cit.

33 Basado en: www.ccydel.unam.mx

34 Ulises Moulines: *Etnia y Nación*.

La relación entre nacionalismo y etnicismo es fuerte. El nacionalismo es una ideología política según la cual las fronteras del estado deberían coincidir con las fronteras culturales (*Una nación -un pueblo!*). En este sentido el nacionalismo puede ser inclusivo y exclusivo. El nacionalismo genera participación allí donde no hubiera existido antes esta participación ya que las fronteras de los estados están definidas arbitrariamente y el hecho de que la gente que cohabita en una nación se sienta miembro de una comunidad ha sido el resultado de un proceso relativamente nuevo. En los primeros tiempos de los nacionalismos, pocos pensaban que eran españoles, franceses o noruegos. Pertenecían principalmente a la familia, a su comunidad local y al estado ³⁵.

El concepto de etnia ha venido a complementar al de nación. La etnicidad se ha convertido en una forma de establecer los límites de una nación y de estrechar los lazos de los miembros que la componen. En muchas ocasiones se superponen sus significados y se usan indistintamente.

Por otro lado, las posiciones más críticas señalan que este la etnia va ligada a la reivindicación territorial, a prestigio y poder, o, por el contrario, a inmigración, marginalidad, discriminación y pobreza ³⁶, y que en éste en su versión negativa o etnicista es un una corriente ligada a los procesos donde los grupos que se encuentran en el poder intentan mantenerse en él apelando a divisiones imaginarias. En este caso *“las ideas de etnia, raza, religión y folklore, expresadas por políticos embusteros, falsos etnógrafos y antropólogos ignorantes, son la antesala de la violencia. Siempre se han mostrado como fuerzas inductoras de la discriminación, la imposición, la deificación o la anatematización. El concepto de etnia es un invento sociológico. Nadie se comporta de una manera o de otra en función de su pertenencia a tal o cual grupo bioantropológico. Un tiburón actúa como tiburón porque es tiburón. Pero ser catalán, vasco, valenciano o gallego no son atributos de especie; ni tampoco un zamorano obra de una manera concreta por serlo”* ³⁷.

Se han visto entonces algunas formas de plantear el concepto de etnia, posturas disímiles y en algunas ocasiones contrapuestas. Sin embargo se debe aclarar algunos puntos en los cuales convergen casi todas estas posturas:

- Un grupo étnico es una comunidad que se identifica a sí mismo como tal, es decir, que es conciente de las características sociales, físicas o culturales que lo diferencian de otro. Este grupo comparte un sentimiento de **identidad** o pertenencia, establece lazos de solidaridad, y puede compartir características tales como la lengua, la religión, rasgos físicos u otros.
- Las etnias en general, pero no exclusivamente, se refieren a grupos que se encuentran en una posición de minoría o desventaja frente a una sociedad mayor.
- Una etnia es un grupo que tiene conciencia política, es decir, que establece mecanismos y acciones dirigidas a regular la vida social y el devenir cultural o económico del grupo en cuestión.
- En algunas ocasiones para llevar a cabo dichos objetivos políticos se pueden establecer divisiones en base a elementos arbitrarios que no se condicen con la realidad cultural de los miembros de una comunidad. Esta misma naturaleza abstracta de lo que constituye una etnia ha llevado a establecer en algunos casos la similitud entre etnia y nación, en donde ésta se constituiría como grupo étnico por compartir una historia común, lengua, religión, costumbres y además por poseer un plan político común.

Es posible que haya razones para criticar algunos de los usos que se le dan al término hoy en día, pero es un concepto que ayuda a esclarecer diferencias culturales que son palpables en

35 Guía Inter. Op. cit.

36 García Gómez, Emilio: *Anomalías étnicas*.

37 García Gómez. Op. cit.

América latina actualmente y que ha servido como referencia en los procesos reivindicativos de los grupos indígenas que necesitan establecerse como un grupo con una identidad definida y con conciencia política ante la sociedad mayor.

Hacia una diversidad cultural accesible a todos

Al tiempo que se garantiza la libre circulación de las ideas mediante la palabra y la imagen, hay que procurar que todas las culturas puedan expresarse y darse a conocer. La libertad de expresión, el pluralismo de los medios de comunicación, el multilingüismo, la igualdad de acceso a las expresiones artísticas, al saber científico y tecnológico –comprendida su forma electrónica y la posibilidad, para todas las culturas, de estar presentes en los medios de expresión y de difusión, son los garantes de la diversidad cultural.

DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LA UNESCO SOBRE LA DIVERSIDAD CULTURAL. ARTÍCULO 6

Multiétnicidad versus minorías étnicas³⁸

Muchas sociedades en el mundo actual, tanto en el industrializado como en tercer mundo, son sociedades plurales, es decir, habitadas por múltiples étnias que, originales o no, son significativamente grandes o importantes para sus países. Según Kottak, “En medio de la globalización, gran parte del mundo, incluido todo el “Occidente democrático”, está experimentando un “resurgimiento étnico”. La nueva reafirmación de los grupos étnicos tradicionales se extiende a vascos y catalanes en España, bretones y corsos en Francia, galeses y escoceses en el Reino Unido, por citar sólo unos mínimos ejemplos Estados Unidos y Canadá se están volviendo cada vez más multiculturales, centrándose en su diversidad étnica” (Kottak, 1997:42).

Las distinciones étnicas son raramente “neutrales”. Estas son asociadas frecuentemente con acusadas desigualdades de riqueza y poder, así como con antagonismos entre los grupos, donde se destacan las llamadas minorías étnicas o grupos minoritarios.

Normalmente las minorías étnicas se reconocen a sí mismas como una minoría dentro de una sociedad mayor, pero a ese reconocimiento ayudan las conductas estereotipadas por parte de la población mayor y el sentimiento de ser discriminados por parte de la población minoritaria y donde el concepto de razas en contacto juega un papel muy importante para justificar las diferencias imaginadas o reales, de manera tal que la minorías étnicas concentran su atención en su situación si:

1. Sus miembros son perjudicados como resultado de la discriminación, abierta o encubierta contra ellos;
2. Los miembros de la minoría desarrollan algún sentido de solidaridad de grupo o de pertenencia común, y
3. Los grupos minoritarios están en general física y socialmente aislados de la comunidad más amplia. (Ver Giddens, 1993: 290).

A su vez, la etnicidad, tomada como minoría, especialmente en Iberoamérica, toma la connotación de valor de clasificación social, al identificar al indio como perteneciente a una clase social inferior, sólo por su condición étnica; es más, esta clasificación parece servir a toda la sociedad no indígena, incluso para los más pobres de ella, que ven al indio bajo el estereotipo de inferior social, económico y culturalmente. Esta diferencia de clase es tomada a menudo como referencia cultural de los más pobres con aspiraciones de ascenso social, que miran con desprecio que algún pariente llegue incluso a casarse con un “indio”.

A partir de la percepción de minoría étnica inferior existente tanto en la población mayoritaria como en la población étnica, autores como Esteva-Fabregat ven surgir el “sentimiento de extranjería en términos de identidad”. “En su origen los nacionales contemporáneos, y con éstos los que dirigen las funciones políticas, económicas y culturales del país, todos fueron primero europeos y extranjeros –dice Esteva-Fabregat refiriéndose al caso norteamericano– empero, fueron también éstos los que construyeron y desarrollaron las instituciones actuales, con lo cual resulta que los indios fueron, primero, políticamente rebasados, y después culturalmente extrañados” (Esteva-Fabrega:105-6).

38 Tomás R. Austin Millán. Op. cit.

Lengua y cultura

“... con la muerte y la extinción de una lengua se pierde para siempre una unidad irremplazable de nuestro conocimiento de la cosmovisión y del pensamiento humanos.”

ATLAS DE LAS LENGUAS DEL MUNDO EN PELIGRO DE DESAPARICIÓN, 1996. UNESCO.

Las lenguas son seguramente la más alta creación del ingenio humano, y cada lengua es un testimonio único de la facultad creativa del ser humano. Constituyen la expresión de una cultura y un medio de comunicación. Moldean la cultura y son reflejo de ella. El idioma es un instrumento al servicio de la comunidad que lo utiliza; siempre en evolución, las lenguas cambian a la par que las culturas. La importancia de un idioma está en relación no tanto a sus cualidades intrínsecas, sino al papel que juega en el pueblo que lo utiliza, ya sea en el plano político, económico, religioso o cultural.

Las lenguas no sólo son instrumentos sumamente propicios a la comunicación, sino que reflejan también una determinada percepción del mundo: **son el vehículo de sistemas de valores y expresiones culturales, y constituyen un factor determinante de la identidad de grupos e individuos.** Las lenguas representan una parte esencial del patrimonio vivo de la humanidad.

La lengua es un elemento decisivo de la sociedad humana, que resulta fundamental para configurar y expresar la identidad de la persona y la del grupo. Es asimismo un instrumento de importancia primordial para la comunicación entre unos y otros. No cabe duda de que, tratándose de los medios para mejorar el “aprender a vivir juntos”, se debe considerar la función que desempeñan la lengua y la comunicación lingüística en la interacción de los seres humanos. La humanidad ha creado miles de lenguas, recíprocamente incomprensibles en su mayoría. La mayor parte de las personas vienen al mundo en familias donde se habla un solo idioma, con el que se crían. Ahora bien, las lenguas de muchas personas tienen muy poca o ninguna cabida en la enseñanza; muchas naciones y comunidades son plurilingües y tropiezan, por consiguiente, con graves problemas de comunicación interna³⁹.

Un panorama general del estado actual de las lenguas en el mundo muestra que:

- Más del 50% de las 6.000 lenguas del mundo corren peligro de desaparecer.
- 96% de las 6.000 lenguas que hay en el mundo son habladas por 4% de la población mundial.
- 90% de las lenguas del mundo no están representadas en Internet.
- Una lengua por término medio desaparece cada dos semanas.
- 80 % de las lenguas africanas carecen de transcripción escrita.
- En tan sólo 8 países se concentran la mitad de todas las lenguas del mundo: Papua-Nueva Guinea (832), Indonesia (731), Nigeria (515), India (400), México (295), Camerún (286), Australia (268) y Brasil (234).

39 UNESCO. Cuadragésima sexta reunión. Ginebra, septiembre 2001. Taller 4. Theo van Els de la Universidad de Nimega.

- Las investigaciones demuestran que la enseñanza combinada de la lengua materna y la lengua dominante permite a los niños obtener mejores resultados en la escuela, a la vez que estimula su desarrollo cognitivo y su capacidad para el estudio.
- Niños y adultos pueden aprender otra lengua sin que se altere por ello el dominio de la suya propia ⁴⁰.

Las lenguas de la mayoría de las naciones y de sus habitantes no se reconocen en el plano internacional. Aunque la lengua propia constituye para cada individuo un bien único e inestimable –entre otras cosas, y no la menos importante de ellas, por la estrecha relación del idioma y la cultura– y aunque la diversidad de las lenguas y culturas pueda ser también muy valiosa, es precisamente esta diversidad la que al mismo tiempo causa problemas graves a los individuos y a las sociedades. Existen problemas de comunicación lingüística en múltiples planos y en ámbitos muy diversos ⁴¹.

El “aprender a convivir mejor” plantea problemas apremiantes, desde el punto de vista de las políticas públicas, especialmente, en el ámbito de la educación. Algunos de estos problemas son:

1. La diferente ‘condición’ de los idiomas en el plano nacional e internacional;
2. La importancia del(los) idiomas(s) en que se imparte la enseñanza;
3. La enseñanza de uno o de varios idiomas extranjeros;
4. Las estrategias de enseñanza y de aprendizaje de idiomas.

Lengua

Podríamos analizar la lengua como un criterio sometido a las tendencias de la homogeneidad y la diversidad, sin embargo se trata de un tema un poco más complicado y creemos que resultaría útil plantear una serie de preguntas:

¿Entienden tus alumnos una lengua común?

¿Cuál es la relación que existe entre la lengua vehicular (la lengua que se está empleando en la enseñanza) y la que usan normalmente tus estudiantes?

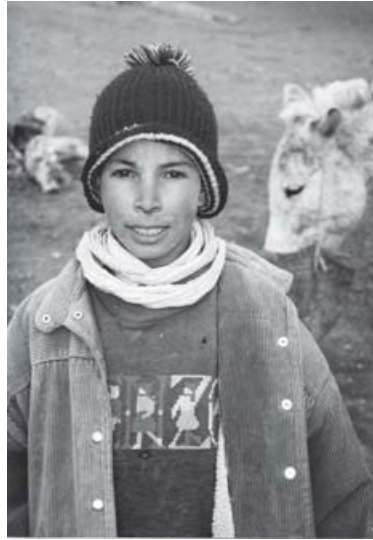
¿Qué lengua hablan en casa?

¿Cuál es su lengua madre?

Si reúnes suficiente información sobre tus alumnos como para contestar algunas de estas preguntas, podrás llegar a analizar si la lengua actúa en tu clase como un criterio homogéneo o si, por el contrario, cuentas con una variedad de experiencias individuales distintas. La página web que se cita a continuación contiene algunas recomendaciones útiles para trabajar con alumnos que no conocen bien la lengua vehicular: <http://www.cult.gva.es/dgoiepl/Inmigracion/>

⁴⁰ *Ibíd.*

⁴¹ UNESCO. Cuadragésima sexta reunión. Ginebra, septiembre 2001. Taller 4. Theo van Els de la Universidad de Nimega.



La lengua bereber es muy hablada en África del Norte, pero poco reconocida ©UNESCO

Todos los años desde 1999,
la Unesco viene celebrando en su sede en París,
el 21 de febrero como Día Internacional de la Lengua
Materna con el objeto de sensibilizar al público a esta
problemática.

La historia ha construido el paisaje lingüístico actual. Lenguas de grandes culturas como el sánscrito o el egipcio antiguo han desaparecido, así como un número considerable de lenguas poco o nada conocidas. Las 5000 lenguas habladas en la actualidad constituyen una parte ínfima del conjunto de lenguas que han sido utilizadas desde los albores de la humanidad.

Si se toma en consideración que cada idioma es el resultado de esfuerzos milenarios de una parte de la humanidad para comprender el mundo, se entenderá porqué la diversidad lingüística es una riqueza.

La humanidad no puede ni debe prescindir de semejante riqueza.

UNESCO

Diversidad lingüística: conflictos y lecciones⁴²

Muy pocos países son verdaderamente unilingües, algunos “fingen” serlo por lo general haciendo caso omiso de la existencia de lenguas minoritarias o restándole importancia. Los países plurilingües difieren mucho por la forma en que escogen el o los idiomas de los intercambios en el territorio nacional. A menudo se opta por un idioma, y a veces por dos o tres. El idioma escogido es el que habitualmente habla la mayoría de la población, pero a veces se elige una de las pocas lenguas “internacionales” –el inglés, en muchos casos– o una lengua franca más neutral. Sea cual sea la lengua que se escoja, el objetivo principal suele ser mejorar el proceso de comunicación en el ámbito nacional reduciendo y simplificando la diversidad lingüística. A veces, un objetivo conexo, si bien no siempre enunciado claramente, es construir una nación más homogénea y fomentar la identidad nacional, lo cual con frecuencia da por resultado un menoscabo de la diversidad cultural.

La promoción de una lengua –ya sea en el plano nacional o internacional– está muy relacionada con el ejercicio del poder económico y social. Aunque es común propugnar que no se debería menospreciar a nadie a causa del carácter (minoritario) de su idioma, el hecho es que, en un contexto de comunicación plurilingüe, los hablantes que tienen el idioma preferido por lengua nativa poseen una ventaja sobre los demás. Ahora bien, la supremacía nacional o internacional de una lengua no suele ser la causa de la potencia económica y política sino más bien su resultado. Aunque se suele aceptar como una necesidad, está generalmente admitido que la “simplificación” de los contextos multilingües a escala nacional o internacional entraña una amenaza de uniformidad lingüística y cultural. Además, oponerse a la pérdida de diversidad haciendo hincapié en la necesidad de ésta o exagerándola, puede conducir a la intolerancia y al rechazo de otras culturas. Por añadidura, las declaraciones sobre la impresionante disminución de la diversidad lingüística y cultural no siempre están desprovistas de exageración retórica.

Por estrecha que sea la vinculación de la lengua y la cultura, la pérdida parcial o –de hecho– total de una lengua no supone necesariamente la desaparición concomitante de la cultura correspondiente o de parte de ella. En la medida en que todas y cada una de las lenguas poseen la capacidad de expresar diversas culturas o subculturas, toda cultura o subcultura puede ser expresada a su vez en diferentes lenguas. De manera análoga, se puede sobreestimar la posición de monopolio que se haya conferido a una lengua en la comunicación entre países o a escala mundial. Los idiomas “mundiales” se suelen utilizar sólo para determinados objetivos y en un número limitado de situaciones. Por otra parte, cuanto más hablen esos idiomas personas de orígenes lingüísticos más y más diversos, más posibilidades habrá de que las personas para las que no es la lengua nativa se vayan “apoderando” de la vertiente particular, vale decir, del “modelo” mundial del idioma en cuestión. Como consecuencia, quienes sí lo tienen por lengua nativa se sentirán “desposeídos” y acabarán teniendo la impresión de que ese nuevo modelo de su propio idioma –cada vez más “neutro” desde el punto de vista cultural– les parecerá tan ajeno como su lengua a los extranjeros que la utilizan.

La consideración anterior es, según parece, de especial actualidad para la política de comunicación interna de las organizaciones internacionales, como la Unión Europea, donde convergen muchos idiomas. Si por razones prácticas se necesitara reducir drásticamente el número de idiomas de trabajo, pasar de tantos a sólo uno supondría una preferencia menos excesiva de lo que a menudo se cree para los hablantes nativos de ese idioma.

42 Unesco. Cuadragésima sexta reunión. Ginebra, septiembre 2001. Taller 4. Theo van Els de la Universidad de Nimega.

Diversidad lingüística⁴³

Contrariamente a la ideología subyacente a los nacionalismos de los Estados-Nación, la heterogeneidad lingüística de las poblaciones que los componen es más la regla que la excepción. Baste pensar que se hablan entre cinco y seis mil lenguas en el mundo, repartidas entre los aproximadamente doscientos Estados-Nación actuales. Iberoamérica no es la excepción. Según estimaciones del Instituto Lingüístico de Verano, en el continente americano se hablan aproximadamente mil lenguas distintas. Una de las regiones con menor diversidad lingüística es Europa (aunque también con menor extensión territorial), pero aun ahí, la pluralidad lingüística de los Estados nacionales es lo común y cada vez más.

LENGUAS VIVAS EN EL MUNDO, 1996

Datos del Instituto Lingüístico de Verano

	Lenguas Vivas	Porcentaje
América	1.000	15%
África	2.011	30%
Europa	225	3%
Asia	2.165	32%
Pacífico	1.302	19%
TOTAL	6.703	

Si las lenguas europeas se exportaron al mundo entero durante la gran expansión de Europa entre los siglos XVI y XIX, en el XX las grandes migraciones causadas por las guerras, la represión política y el subdesarrollo económico, están trasladando las lenguas de las colonias europeas a los países metropolitanos. De modo que a la ya de por sí considerable diversidad idiomática nativa, debe agregarse ahora la proveniente del traslado de lenguas resultante de las grandes migraciones del siglo XX. La diversidad lingüística nativa en Latinoamérica es de naturaleza distinta a la existente en la Península Ibérica. En tanto en ella el número de lenguas distintas es más bien reducido (catalán, vasco, aranés, castellano, gallego y portugués, más algunas variantes de estas lenguas), están cercanamente emparentadas (todas descienden del latín) con excepción del vasco, el número de hablantes de la mayoría de ellas se cuenta en millones (excepto el aranés) y son poblaciones mayoritariamente urbanas, con índices elevados de alfabetización y bilingüismo. En cambio, en Latinoamérica las lenguas nativas se cuentan por cientos, repartidas en numerosos troncos y familias lingüísticas sin relación genética entre sí o con un parentesco muy lejano, la mayoría de las comunidades de lenguas amerindias son usualmente pequeñas (entre 500 y 50.000 hablantes), muy pocas lenguas rebasan el millón de hablantes (maya, náhuatl, quiché, quechua, aimara), y se asientan mayoritariamente en poblaciones rurales dispersas, con índices de bilingüismo muy variables y muy bajos índices de alfabetización.

43 Díaz-Couder, Ernesto. *Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica*. Revista Iberoamericana de Educación N° 17: Educación, Lenguas, Culturas. Mayo-Agosto 1998.

Ciertamente los diferentes grados de bilingüismo en las comunidades amerindias representa un factor adicional de complejidad para el diseño de programas educativos. Tenemos desde comunidades donde la proficiencia en la lengua ancestral es muy reducida, con el español casi como lengua nativa, hasta comunidades monolingües en el idioma aborígen. Sin embargo, si los programas son realmente bilingües, esto no debería ser un problema de política educativa, sino de metodología bilingüe, para lograr que los egresados desarrollaran las habilidades lingüísticas básicas (comprensión y producción oral, lectura y escritura) en ambos idiomas, independientemente de su proficiencia inicial.

Como consecuencia de las condiciones anteriores, el diseño e instrumentación de una educación lingüísticamente adecuada para la población nativa en Latinoamérica aparece como un reto formidable, ya que se trata de trabajar con muchas lenguas distintas (formación de maestros, materiales didácticos, libros de texto, desarrollo y difusión de normas escritas, etc.) relativamente para pocos hablantes, lo que eleva mucho el costo de la educación por individuo si realmente se desea ofrecer una educación de calidad. Un factor importante en países con limitados recursos como los latinoamericanos.

Por otra parte y contrariamente a las creencias populares, no existen criterios lingüísticos para separar una lengua de otra. En realidad, las conceptualizaciones lingüísticas de la noción de LENGUA son bastante abstractas y relativas. Ciertamente lo que encontramos es una gran variedad de hablas que se agrupan de manera distinta según el criterio de análisis que se utilice. Lo que esto quiere decir es que la noción de LENGUA es una abstracción analítica, cuyo referente objetivo depende del nivel de análisis que se adopte. El español hablado en México, Perú, Argentina o España puede ser tratado como 'dialecto' de la lengua castellana, o bien como 'lengua' en sí misma con sus respectivos dialectos regionales, los que también pueden considerarse como lenguas (en tanto unidades analíticas) con sus respectivos dialectos locales, y así sucesivamente. Es decir, desde un punto de vista de la lingüística del sistema, de la gramática de las lenguas, las nociones de LENGUA y DIALECTO no tienen un referente absoluto, sino que son categorías analíticas relativas.

Por otro lado, desde un punto de vista sociolingüístico y más cercano al sentido no técnico de la noción de LENGUA y DIALECTO, por "lengua" se entiende la variedad lingüística "cultura" o estandarizada que se utiliza como lengua oficial en los medios de comunicación, en la educación y, en general, en las funciones comunicativas públicas e institucionales. Un "dialecto" sería lo opuesto a lo anterior: una variedad de uso local e informal en actividades privadas. Justo la situación de los idiomas amerindios. Lo anterior no significa que éstos últimos no sean "lenguas" o "idiomas" o que sean inherentemente inferiores en algún sentido a las lenguas nacionales. Significa sólo que las lenguas indígenas han sido excluidas de las funciones comunicativas públicas, y que para recuperar su funcionalidad es necesario adaptarlas mediante la creación de una norma más o menos estandarizada que permita su uso público y masivo en lugar del uso esencialmente local al que han sido relegadas hasta ahora.

La variedad de acepciones de LENGUA hace difícil incluso algo tan aparentemente elemental como es saber cuántas y cuáles lenguas deben atender los servicios educativos. En primer lugar, porque los agrupamientos lingüísticos no son entidades claramente delimitables y, por tanto, enumerables. Así por ejemplo, las lenguas escandinavas (danés, sueco y noruego, con excepción del islandés) son variedades muy cercanas e inteligibles entre sí; sin embargo, se les reconoce el estatuto de "lenguas" distintas por razones políticas. Lo mismo ocurre con las lenguas romances, cuyos límites corresponden a fronteras políticas, no lingüísticas (Italia, Francia, España, Cataluña, etc.). Por otra parte, los "dialectos" del alemán o del chino son variedades de difícil inteligibilidad entre sí; no obstante, se les considera una sola lengua. Lo mismo ocurre con las lenguas amerindias, aunque por otras razones. Por ejemplo, el zapoteco, el mixteco o el chinanteco hablados en el sur de México son en realidad complejos lingüísticos muy diferenciados, es decir, grupos de "lenguas" distintas; sin embargo, se les considera como una sola "lengua", con las consiguientes dificultades para la acción educativa. Es como tratar de establecer un programa bilingüe inglés-"romance".

Polílogo

“Hablamos hoy de diálogo entre las civilizaciones y olvidamos que el elemento compositivo ‘di’ de la palabra ‘diálogo’ quiere decir ‘dos’, con lo cual nos estamos refiriendo a una conversación entre dos partes. Preferiría utilizar el elemento ‘poli’, es decir ‘pluralidad’, y hablar de ‘polílogo’ entre civilizaciones y culturas, aunque ignoro si esta palabra existe. Con los problemas de la mundialización sólo las ‘grandes’ culturas podrán sobrevivir sin dificultades, mientras que muchas ‘pequeñas’ correrán serio peligro de desaparecer. [...] Es posible que esta nueva palabra no convenga para este simposio, pero creo que la noción de ‘polílogo’ entre civilizaciones y culturas puede ser importante para futuros debates”.

MASANORI AOYAGI

PROFESOR DE LA UNIVERSIDAD DE TOKIO, JAPÓN

La riqueza cultural del mundo es su diversidad dialogante

Una de las misiones principales de la UNESCO es garantizar el espacio y la libertad de expresión de todas las culturas del mundo. UNESCO considera que cada cultura se nutre de sus propias raíces, pero que sólo se desarrolla en contacto con las demás culturas. Así pues, no se trata de identificar y preservar todas las culturas consideradas separadamente, sino antes bien de revivificarlas, para evitar que queden reducidas a ghettos, contrarrestar extravíos derivados de la identidad y prevenir conflictos. Este diálogo de las culturas adquiere un sentido nuevo en el marco de la mundialización y del contexto político internacional actual, convirtiéndose así en un instrumento indispensable para garantizar el mantenimiento de la paz y la cohesión del mundo.

UNESCO

El derrumbe de cinco mitos en torno a la diversidad⁴⁴

Para los individuos es importante tener sentido de identidad y pertenencia a un grupo en que se compartan valores y otros vínculos culturales.
Pero cada individuo se puede identificar con varios grupos distintos.

El Informe de Desarrollo Humano 2004 señala que: *“Las políticas que reconocen las identidades culturales y favorecen la diversidad no originan fragmentación, conflictos, prácticas autoritarias ni reducen el ritmo del desarrollo. Tales políticas son viables y necesarias, puesto que lo que suele provocar tensiones es la eliminación de los grupos que se identifican culturalmente”*.

Luego, frente a la pregunta ¿Por qué se han eliminado o ignorado por tanto tiempo muchas de las identidades culturales del mundo? explica que un motivo es que muchos consideran que permitir el desarrollo de la diversidad puede ser beneficioso en teoría, pero en la práctica podría debilitar el Estado, causar conflictos y retardar el desarrollo. Según esta perspectiva, la mejor manera de aproximarse a la diversidad es a través de la asimilación en torno a un estándar nacional único que pueda conducir a la eliminación de las identidades culturales.

Sin embargo, el Informe de Desarrollo Humano sostiene que éstas no son premisas, sino mitos y que adoptar un enfoque multicultural no sólo es conveniente, sino también viable y necesario. Sin tal enfoque, los problemas que el imaginario le adscribe a la diversidad pueden transformarse en profecías autocumplidas. Estos mitos son los siguientes⁴⁵:

MITO 1

Las identidades étnicas de una persona compiten con su compromiso con el Estado, de modo que existe una disyuntiva entre el reconocimiento de la diversidad y la unificación del Estado.

No es así. Las personas pueden y de hecho tienen múltiples identidades complementarias: etnia, lengua, religión y raza, al igual que ciudadanía. La identidad tampoco es una dinámica excluyente, pues no es necesario elegir entre la unidad del Estado y el reconocimiento de las diferencias culturales.

Para los individuos es importante tener sentido de identidad y pertenencia a un grupo en que se compartan valores y otros vínculos culturales. Pero cada individuo se puede identificar con varios grupos distintos. Las personas poseen una identidad de ciudadanía (por ejemplo, ser francés), género (ser mujer), raza (ser originario de África Occidental),

44 Informe de Desarrollo Humano 2004. El Informe de Desarrollo Humano expone argumentos que propician el respeto por la diversidad y la creación de sociedades más incluyentes mediante la adopción de políticas que reconozcan en forma explícita las diferencias culturales, es decir, políticas multiculturales.

45 Nota: Los cinco mitos sobre diversidad expuestos en el Informe de Desarrollo Humano nos parecen muy importantes en la formación del profesorado. Su conocimiento, análisis y apropiación debieran ser prioritarios.

lengua (hablar con fluidez tailandés, chino e inglés), política (tener tendencias de izquierda) y religión (ser budista).

La identidad también tiene una dimensión opcional: dentro de estas agrupaciones, los individuos pueden elegir qué prioridad asignarle a una con respecto a otra dependiendo de los cambios en las circunstancias. Por ejemplo, es posible que los estadounidenses de origen mexicano alienten al equipo de fútbol mexicano, pero presten servicio en el Ejército de Estados Unidos; asimismo muchos sudafricanos blancos decidieron luchar contra el apartheid. Según los sociólogos, los límites de la identidad de las personas separan el “nosotros” del “ellos”, pero estos límites son móviles y pueden desaparecer para incorporar a grupos más amplios de personas.

La “formación de la nación” ha sido un objetivo crucial del siglo XX, y la mayor parte de los estados han intentado crear naciones culturalmente homogéneas con identidades singulares. A veces lo han logrado, aunque a costa de la represión y la persecución. Si algo demostró la historia del siglo XX es que el intento de exterminar a los grupos culturales o el deseo de eliminarlos provoca una pertinaz resistencia. En cambio, reconocer que existen diferentes identidades culturales ha resuelto tensiones que parecían interminables. En consecuencia, por motivos prácticos y morales, es mucho mejor dar cabida a los grupos culturales que tratar de eliminarlos o pretender que no existen.

Los países no están obligados a elegir entre unidad nacional y diversidad cultural. Los estudios indican que ambas pueden coexistir y, de hecho, con frecuencia así lo hacen. En una encuesta aplicada a los ciudadanos belgas, éstos respondieron en forma abrumadora que se sentían tanto belgas como flamencos o valones; de la misma manera, los ciudadanos de España respondieron que se sentían tanto españoles como catalanes o vascos.

Estos países y otros se han esforzado por acoger diversas culturas. También se han esforzado por crear la unidad, fomentando el respeto por las identidades y la confianza en las instituciones del Estado. Los estados se han mantenido unidos. Los inmigrantes no necesitan abandonar el compromiso con sus respectivas familias en sus países de origen cuando establecen lealtades con sus nuevos países. Los temores de que al no “asimilarse” al país de acogida, los inmigrantes podrían fragmentar el país no tienen fundamento. La asimilación sin acceso otras alternativas ya no es un modelo de integración viable ni tampoco necesario. Diversidad y unidad del Estado no constituyen una disyuntiva. Una forma de crear estados diversos y unificados es a través de las políticas multiculturales.

MITO 2

Los grupos étnicos tienden a entrar en conflictos violentos entre sí por choques de valores, de modo que se produce una disyuntiva entre respetar la diversidad y mantener la paz.

No es así. Existe escasa información empírica que indique que las diferencias culturales y los choques en torno a valores constituyan en sí una causa de conflictos violentos. Si bien es cierto que los conflictos violentos que han estallado, particularmente desde el final de la Guerra Fría, no han sido tanto entre estados sino entre los grupos étnicos que viven en ellos, las recientes investigaciones de los estudiosos sobre las causas de este fenómeno coinciden ampliamente en que las diferencias culturales en sí no constituyen el factor principal. Algunos incluso sostienen que la diversidad cultural reduce el riesgo de conflicto en la medida en que dificulta la movilización de los grupos afectados.

Los estudios proporcionan varias explicaciones para estas guerras: desigualdades económicas entre los grupos, así como las luchas por el poder político, la tierra y otros activos económicos. Por ejemplo, en Fiji los indígenas fijianos iniciaron un golpe de estado contra el gobierno controlado por la India porque temían confiscaciones de tierras y en Sri Lanka, la mayoría cingalesa obtuvo el poder político, pero la minoría tamil tenía

acceso a más recursos económicos, lo que desencadenó décadas de conflicto civil. Por otra parte, en Burundi y Rwanda, en diferentes momentos, los tutsi y los hutu fueron víctimas de exclusión en términos de oportunidades económicas y participación política. La identidad cultural efectivamente desempeña un papel en estos conflictos, pero no en cuanto causa, sino como elemento impulsor de la movilización política. Los dirigentes invocan una identidad única, sus símbolos y su historia de resentimientos para “reunir a las tropas”. Ahora, la falta de reconocimiento cultural también puede desencadenar movilizaciones violentas, como en el caso de Sudáfrica, donde si bien es cierto la causa de fondo de los disturbios de Soweto en 1976 fue la desigualdad, su desencadenamiento se debió a los intentos por imponer el afrikaans en las escuelas negras.

Aunque la coexistencia de grupos culturalmente distintos no constituye en sí una causa del estallido de conflictos violentos, resulta peligroso permitir que entre ellos se profundicen las desigualdades económicas y políticas o que se eliminen las diferencias culturales, porque es muy fácil movilizar a los grupos culturales para protestar contra estas disparidades arguyendo su injusticia.

No existe una disyuntiva entre la paz y el respeto de la diversidad, pero se debe manejar la política de la identidad para impedir que ésta conduzca a la violencia.

MITO 3

La libertad cultural exige defender las prácticas tradicionales, de modo que podría haber una disyuntiva entre reconocer la diversidad cultural y otras prioridades del desarrollo humano, como el progreso en el desarrollo, la democracia y los derechos humanos.

No es así. La libertad cultural consiste en ampliar las opciones individuales y no en preservar valores ni prácticas como un fin en sí con una lealtad ciega hacia las tradiciones. La cultura no es un conjunto estático de valores y prácticas. Se recrea constantemente en la medida en que las personas cuestionan, adaptan y redefinen sus valores y prácticas ante el cambio de la realidad y el intercambio de ideas.

Algunos sostienen que el multiculturalismo como política apunta a conservar culturas, e incluso prácticas, que violan los derechos humanos y que la gestión de los movimientos que propician el reconocimiento cultural no es democrática. Pero no se debe confundir la libertad cultural ni el respeto por la diversidad con la defensa de la tradición. La libertad cultural es que la gente pueda vivir y ser aquello que escoge y contar además con la posibilidad adecuada de optar también por otras alternativas.

“Cultura”, “tradición” y “autenticidad” no son sinónimos de “libertad cultural”. No existen razones aceptables que permitan prácticas que nieguen a los individuos la igualdad de oportunidades y violen sus derechos humanos, como negar a las mujeres el mismo derecho a la educación.

Es posible que los grupos de intereses dirigidos por personas que se erigen como líderes no representen las posiciones de los miembros en general. En efecto, es frecuente que los grupos estén dominados por personas con cierto interés en mantener el status quo sobre la base del argumento de la “tradición”, quienes pueden terminar actuando como guardianes del tradicionalismo para inmovilizar sus culturas. Aquellos que plantean demandas de acogida cultural también deberían guiarse por los principios democráticos y los objetivos de libertad personal y derechos humanos. Un buen modelo lo constituye el pueblo sami de Finlandia, el cual, organizado en un parlamento con estructuras y procedimientos democráticos, disfruta de autonomía aunque forma parte del estado finlandés.

No existe una disyuntiva ineludible entre el respeto por la diferencia cultural y los derechos humanos y el desarrollo. Pero el proceso de desarrollo debe incluir la participación activa del pueblo en la lucha por los derechos humanos así como cambios en los valores.

Lo individual y lo universal

“Un diálogo entre las civilizaciones se puede contemplar como un diálogo entre lo individual y lo universal. A este respecto, reviste gran importancia este versículo del Corán en el que Dios, dirigiéndose a los hombres, les dice: ‘¡Humanos! Sabed que hombres y mujeres, pueblos y tribus fueron creados para conocerse mutuamente’. Al trascender los grupos nacionales y tribales, el Corán tiene una finalidad y una razón específicas: hacer que el Hombre reconozca al Hombre. El lema del templo de Delfos, ‘Conócete a ti mismo’, podría completarse diciendo: ‘conociendo al Otro’, es decir reconociendo su identidad específica. Al igual que los individuos, las culturas y las civilizaciones sólo pueden reconocer sus identidades y originalidades cuando las comparan con las de las demás”.

ABDELAZIZ BUTEFLIKA, PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DE ARGELIA

©LAURENT VAN DER STOCK/GAMMA, PARÍS

MITO 4

Los países étnicamente diversos son menos capaces de desarrollarse, de modo que existe una disyuntiva entre el respeto de la diversidad y la promoción del desarrollo.

No es así. No existen indicios de una relación clara, positiva o negativa, entre la diversidad cultural y el desarrollo. Pese a ello, algunos sostienen que la diversidad ha representado un obstáculo para el desarrollo. Pero, aunque no se puede negar que muchas sociedades diversas exhiben bajos niveles de ingreso y de desarrollo humano, no existen pruebas de que esto se relacione con la diversidad cultural. Un estudio sostiene que la diversidad sería responsable en parte de los deficientes resultados económicos de África, pero en realidad estos resultados se deben a decisiones políticas que favorecen más ciertos intereses étnicos en desmedro de los nacionales y no a la diversidad en sí. Así como algunos países multiétnicos se han estancado, otros realmente han prosperado. Por ejemplo Malasia, donde el 62% de la población es malaya o de otro origen indígena, el 30% chino y el 8% indio, ocupó el décimo lugar en términos de crecimiento económico mundial entre los años 1970 y 1990, período durante el cual también implementó políticas de discriminación positiva; luego está también Mauricio, un país con una población diversa de origen africano, indio, chino y europeo y donde el 50% es hindú, el 30% cristiano y el 17% musulmán, que ocupa el lugar 64 del Índice de Desarrollo Humano, el más alto de los países de África Subsahariana.

Una comunidad de destino

“Creo que la diversidad es producto de la unidad humana, ya sea genética, anatómica o cerebral. La diversidad no se contrapone a la unidad, y la unidad no debe suprimir la diversidad. Esto no es vana palabrería, sino algo que cada uno de nosotros debe captar por sí mismo para poseer un sentimiento de la comunidad humana que no elimine las diferencias. En esta época de mundialización, ese sentimiento de la comunidad humana debe ser lo suficientemente profundo para que cada individuo pueda sentir que nuestro planeta es nuestra tierra natal, y que hoy no sólo tenemos el terruño que nos vio nacer, el país que habitamos, o un espacio más grande – por ejemplo, Europa, en el caso de los ciudadanos de la Unión Europea –, sino que además compartimos una misma tierra natal. Si no tenemos conciencia de esto y no sentimos que compartimos una misma tierra natal, será prácticamente imposible que exista una comunidad de destino y una comprensión mutua, y por lo tanto será casi irrealizable el diálogo entre las civilizaciones”.

EDGAR MORIN, FILÓSOFO. FRANCIA

MITO 5

Algunas culturas tienen más posibilidades de avanzar en materia de desarrollo que otras y algunas culturas tienen valores democráticos inherentes, mientras que otras no, de modo que existe una disyuntiva entre acoger ciertas culturas y promover el desarrollo y la democracia

Nuevamente una falacia. No existen pruebas provenientes de análisis estadísticos o estudios históricos que indiquen una relación causal entre cultura y progreso económico o democracia. El determinismo cultural –la idea de que la cultura de un grupo explica los resultados económicos y el avance de la democracia como obstáculo o facilitador resulta sumamente atractivo desde la perspectiva del lego. Pero ni el análisis econométrico ni la historia respaldan estas teorías.

Se han propuesto muchas teorías de determinismo cultural, comenzando por la interpretación que realizó Max Weber de la ética protestante como factor clave tras el crecimiento exitoso de las economías capitalistas. Bastante convincentes en su explicación del pasado, estas teorías han errado una y otra vez en su predicción del futuro. Cuando se promovía la teoría de Weber en cuanto a la ética protestante, los países católicos (Francia e Italia) crecían más rápido que las protestantes Gran Bretaña y Alemania, de modo que la teoría se amplió más allá de los límites del protestantismo bajo el epíteto de cristiano u occidental. Cuando Japón, la República de Corea, Tailandia y otros países de Asia Oriental alcanzaron tasas de crecimiento récord, se tuvo que desechar la noción de que los valores confucianos retardaban el crecimiento.

Comprender las tradiciones culturales puede arrojar luz sobre el comportamiento humano y la dinámica social que influyen en los resultados del desarrollo. Pero estos conocimientos no ofrecen una teoría global de la cultura y el desarrollo. Por ejemplo, al explicar las tasas de crecimiento económico, se concluye que la política económica, la geografía y la carga de enfermedades constituyen importantes elementos de juicio. Sin embargo, se observa que la cultura, es decir, si una sociedad es hindú o musulmana, es insignificante. Lo mismo es válido con respecto a la democracia. Una nueva ola de determinismo cultural está comenzando a predominar en algunos debates sobre políticas públicas, el cual atribuye los fracasos de la democratización en el mundo no occidental a rasgos culturales inherentes como la intolerancia y los “valores autoritarios”. A nivel global, algunos teóricos han sostenido que durante el siglo XXI se presenciara un “choque de civilizaciones” y que el futuro de los estados occidentales democráticos y tolerantes se ve amenazado por los estados no occidentales con valores más autoritarios. Existen motivos para mantenerse escéptico al respecto. Por una parte, la teoría exagera las diferencias entre lo que se considera una y otra “civilización”, a la vez que ignora las similitudes entre ellas.

Por otra parte, Occidente no detenta el monopolio de la democracia o la tolerancia y no existe una línea divisoria histórica única entre un Occidente tolerante y democrático y un Oriente despótico. El pensamiento de Platón y de Agustín no fue menos autoritario que el de Confucio y el de Kautilya. No sólo en Europa hubo defensores de la democracia sino también en otras partes del mundo. Por ejemplo, Akbar, que predicó la tolerancia religiosa en la India del siglo XVI, o el Príncipe Shotoku, quien en el Japón del siglo VII implantó la constitución (*kempo*) que insistía en que “las decisiones sobre materias importantes no deben ser tomadas por una sola persona, sino tratadas por varias”.

En África y otras regiones, las nociones de toma de decisiones participativa sobre temas públicos importantes han formado parte fundamental de muchas tradiciones. Y las conclusiones más recientes del Estudio Mundial de Valores indican que las personas de los países musulmanes apoyan los valores democráticos tanto como aquellas de los países no musulmanes. Un problema básico de estas teorías es el supuesto implícito de que la cultura es en gran medida fija e invariable, lo que permite que el mundo se divida perfectamente en “civilizaciones” o “culturas”. Esto ignora el hecho de que aunque existe una

gran continuidad en los valores y tradiciones de las sociedades, las culturas también cambian y rara vez son homogéneas. Casi todas las sociedades han sufrido cambios en los valores: por ejemplo, cambios en los valores con respecto al papel de la mujer y la igualdad de género durante el siglo pasado. Además, en todas partes se han producido cambios radicales en las prácticas sociales, tanto entre los católicos de Chile como entre los musulmanes de Bangladesh y los budistas de Tailandia.

Tales cambios y tensiones dentro de las sociedades impulsan el cambio político e histórico, de modo que la forma en que las relaciones de poder afectan esa dinámica es hoy materia primordial de la investigación antropológica. Paradójicamente, justo en el momento en que los antropólogos descartan el concepto de cultura como fenómeno social claramente delimitado y fijo, surge un creciente interés desde la política convencional por descubrir los valores y rasgos esenciales de un “pueblo y su cultura”.

Tales teorías del determinismo cultural merecen una evaluación crítica, puesto que sus implicancias en materia de políticas son peligrosas. Pueden incitar apoyo a políticas nacionalistas que denigran u oprimen a culturas consideradas “inferiores” y un obstáculo para la unidad nacional, la democracia y el desarrollo. Tales ataques a los valores culturales luego podrían fomentar reacciones violentas que, a su vez, podrían alimentar tensiones tanto dentro como entre las naciones.

Unitas Multiplex: La Unidad y La Diversidad Humana

La educación del futuro deberá velar por que la idea de unidad de la especie humana no borre la de su diversidad, y que la de su diversidad no borre la de la unidad. Existe una unidad humana. Existe una diversidad humana. La unidad no está solamente en los rasgos biológicos de la especie homo sapiens. La diversidad no está solamente en los rasgos psicológicos, culturales y sociales del ser humano. Existe también una diversidad propiamente biológica en el seno de la unidad humana; no sólo hay una unidad cerebral sino mental, síquica, afectiva e intelectual. Además, las culturas y las sociedades más diversas tienen principios generadores u organizadores comunes. Es la unidad humana la que lleva en sí los principios de sus múltiples diversidades. Comprender lo humano, es comprender su unidad en la diversidad, su diversidad en la unidad. Hay que concebir la unidad de lo múltiple, la multiplicidad del uno. La educación deberá ilustrar este principio de unidad/diversidad en todos los campos.

EDGAR MORIN: LOS SIETE SABERES NECESARIOS A LA EDUCACIÓN DEL FUTURO.

unidad 1

Material de análisis

1. Iguales y diferentes. Alain Touraine | 56
2. Crímenes contra la cultura. Colin Kaiser | 62
3. Compromiso con el pluralismo | 64
4. Mujeres, género y cultura | 65
5. Etnia y raza | 66
6. El hombre que rastreó 2000 generaciones.
Reportaje a Spencer Wells. | 69
7. Nuestro mapa común. | 71
8. El racismo mundializado. Entrevista a
Alberto Burgio. | 71
9. Colombia: segregación y humillación.
Correo UNESCO. | 74
10. Prejuicios en el paraíso multirracial. Diane
Superman. | 75
11. El "etnicismo" no es una fatalidad. Driss
El Yazami. | 77
12. Educación multilingüe en Papúa Nueva
Guinea. | 78

Material de análisis

1

IGUALES Y DIFERENTES

ALAIN TOURAINE:
SOCIOLOGO DE
LA ESCUELA DE
ESTUDIOS
AVANZADOS EN
CIENCIAS
SOCIALES
(EHES).
FUNDADOR DEL
CENTRO DE
ANÁLISIS E
INTERVENCIÓN
SOCIOLOGICA
(CADIS), PARÍS
(FRANCIA).

INTERESES SOCIALES Y VALORES CULTURALES

Nuestra experiencia colectiva esta fuertemente marcada por dos transformaciones recientes: por una parte, las nuevas industrias actúan sobre la cultura y la personalidad, creando lenguajes, imágenes y representaciones del mundo y de nosotros mismos; por otra parte, entran en la economía mundial poblaciones que no se han modernizado poco a poco sino bruscamente, mientras que siguen viviendo en sus antiguas condiciones sociales y culturales. De un lado, pues, ya no podemos considerar que los seres humanos crean su entorno técnico y económico, puesto que desde ahora son las industrias culturales, (en formación) las que crean nuevas representaciones del ser humano; y, de otro lado, descubrimos que es posible innovar no sólo con lo nuevo, como se pensaba en Occidente, sino también con lo viejo, movilizándolo los recursos culturales y sociales de cada país para que pueda entrar en el sistema económico mundial.

Esta doble transformación hace que los problemas más visibles y los que dan lugar a los mayores conflictos, dramas y esperanzas, sean hoy día los problemas culturales, mientras que los que solíamos llamar problemas sociales parecen mejor controlados en los países industrializados y menos vitales en los países en vías de desarrollo, donde las condiciones de la modernización son más importantes que los problemas internos de una sociedad industrial, todavía en formación. Pero, si es cierto que los problemas culturales han tomado la delantera a los problemas propiamente sociales y que la reivindicación de los derechos culturales tiene más fuerza que la de los derechos sociales, en ambos casos nos encontramos ante opciones comparables. La modernidad aparece siempre como una ruptura entre la acción racional frente al mundo y, por tanto, la desilusión ante él, por una parte, por otra, la conciencia del propio yo, ya tome la forma de individualismo moral de Kant o la de una identidad comunitaria. Y en todas las situaciones, la llamada a la política, a la acción voluntaria de la sociedad sobre sí misma, es lo único que puede salvar la unidad de nuestra experiencia personal y colectiva.

En las dos grandes situaciones históricas consideradas, una en la que predominan los problemas sociales y otra en la que son más visibles los problemas culturales, se plantea la misma cuestión: cómo combinar la universalidad de los derechos con el reconocimiento de los intereses sociales y los valores culturales particulares. Sin la universalidad de los derechos, una cultura se encierra en su diferencia y, a menudo, en la idea de su superioridad, mientras que la actividad técnica y económica se reduce a la gestión de los medios puestos al servicio de una voluntad política. Se entra entonces en lo que Weber llamaba la guerra de los dioses y que es, de hecho, la guerra de las naciones, de los estados y de los pueblos.

¿Cómo dotar de contenido real a la afirmación de los derechos universales? Para esta pregunta caben tres respuestas principales. La primera es mantener la llamada a la universalidad de los derechos, es decir a la ciudadanía, en nombre de Dios, de la Raza o de la Historia, aun a riesgo de aceptar las desigualdades sociales o la represión cultural.

Inversamente, la segunda consiste en afirmar el valor universal de una cultura particular y, en consecuencia, rechazar todo pluralismo y excluir a las minorías. La tercera sería extender la noción de derechos civiles a los sociales y culturales. En la época de la primera industrialización, que afectó sólo a algunos países del mundo occidental, estas tres respuestas produjeron, de una parte, un “republicanismo” jurídico, indiferente u hostil a las reivindicaciones obreras; de otra, en sentido opuesto, la voluntad de crear una sociedad de trabajadores, e incluso una dictadura del proletariado; y, por último, en una tercera dirección, la creación de una “democracia industrial”, como la llaman los ingleses, que tomó después la forma de la socialdemocracia o del “Estado del bienestar”. Lo que nos importa hoy es reformular estas tres respuestas para adaptarlas a los problemas planteados por la afirmación de los derechos culturales.

TRES RESPUESTAS

La primera respuesta, que atrae sobre todo a los países con tradición política y democrática más antigua, y en particular a Francia, es la defensa de la universalidad de la cultura y, por tanto, el rechazo de la minorías lo que, en el mejor de los casos, supone una gran apertura de la sociedad que se identifica con valores universales. En cierta medida, es lo que pasó en el Reino Unido y en Francia, al menos cuando estos países se encontraban en situación de superioridad, mientras que hoy están amenazados por la redistribución de la riqueza y de la producción en el mundo. De forma aún más decisiva, esta visión fue destruida por el movimiento feminista al afirmar que los términos “hombre” y “derechos humanos” no tiene otra expresión que la dualidad hombre/mujer, de modo que la igualdad y la diferencia, lo universal y lo particular son ya inseparables.

La segunda respuesta, semejante a la idea de una sociedad de trabajadores o a la dictadura del proletariado en la sociedad industrial, es la búsqueda de la pureza y la homogeneidad recurriendo a medios a menudo autoritarios, o aislando las comunidades unas de otras en nombre de un relativismo cultural sin límites. En algunos países, como Estados Unidos, esto se refleja en la importancia de la *identity politics*; en otros, menos privilegiados, ha llevado a un aumento del fundamentalismo y, sobre todo, de los integristas que sirven de base a los regímenes autoritarios.

¿Es posible encontrar una tercera vía, semejante a la que condujo a la *industrial democracy* en las primeras sociedades industrializadas? Esta pregunta tan simple define el problema más importante de nuestras sociedades. Al igual que en la Europa del siglo XIX, el problema fundamental, lo que se llamaba la cuestión social, era el de la clase obrera y la dominación que sufría, actualmente el problema central consiste en combinar la pluralidad de las culturas con la participación de todos en un mundo tecnoeconómico del que todos los países forman parte. Se han propuesto varias respuestas a esta cuestión.

La primera, que podríamos llamar estética, es el reconocimiento de una diversidad cultural, y la curiosidad por las otras culturas, que también puede servir como mirada crítica sobre uno mismo, como ya hizo Montesquieu en sus *Cartas persas*. Fue precisamente durante la revolución industrial cuando se desarrolló el interés por la Antigüedad, y fue el gran despegue económico de la posguerra el que hizo aumentar rápidamente, en muchos países, las visitas a museos y exposiciones. Mientras que éstos interesaban sobre todo, hasta aquí, a quienes buscaban sus orígenes (particularmente, en el caso de Europa, en Roma, en Grecia y especialmente en Egipto), asistimos ahora a la proliferación de exposiciones y museos que presenta objetos venidos de culturas consideradas diferentes o representativas de las “artes primitivas”, según la expresión de Jacques Chirac. Pero los límites de esta respuesta estética son evidentes, porque este reconocimiento de culturas diferentes es tanto más fácil cuanto más alejadas están y menos afectan a nuestras actividades y a nuestras relaciones sociales cotidianas.

La segunda repuesta consiste en buscar los mismos principios universalistas en todas las culturas, por encima de sus diferencias. Es el espíritu que anima a todos los encuentros ecuménicos, como el organizado por el papa Juan Pablo II en Asís, y a muchas de las actividades que emprende la UNESCO para facilitar el reconocimiento mutuo de las culturas. ¿No estamos todos preocupados por las mismas cuestiones fundamentales: de dónde venimos y a dónde vamos? ¿No están de acuerdo todas las grandes religiones en exigir el respeto a la vida y en afirmar el principio de igualdad entre todos los seres humanos?

Cierto que esta respuesta parece, con frecuencia, ridícula y que las religiones han suscitado más guerras que congresos ecuménicos, como recuerda S. Huntington. Sin embargo, la filosofía de la Ilustración conserva un gran atractivo para todos los que sitúan la comunicación y, por tanto, la relación, por encima de la producción.

Esta posición se refleja especialmente, en nuestros días, en la filosofía alemana, con Habermas y Apel y su búsqueda de las condiciones universales de la comunicación entre actores diferentes. No obstante, es difícil que la comunicación y el reconocimiento del otro puedan establecerse entre individuos o grupos sociales situados en relación de desigualdad, de dominio o de dependencia. ¿No volveremos entonces a las ilusiones del republicanismo y, en consecuencia, al rechazo de los derechos culturales de ciertas categorías, en nombre de la universalidad de los derechos políticos?

Es preciso, pues, buscar otra solución, en la línea de lo que fue la creación lenta, difícil y siempre parcial de una democracia industrial, en los países que emprendieron primero una modernización capitalista. Búsqueda difícil, que a muchos se antoja imposible, en un mundo en movimiento, sin principio y sin centro, y donde parece más racional aceptar una diversidad, regulada únicamente por el mercado. Esta es la posición posmoderna, a la vez radical en su destrucción de todos los principios universalistas, a los que se acusa de ser ideologías de los países o las clases dominantes, y ultraliberal, ya que sólo el mercado puede asegurar una comunicación sin integración.

Creo, sin embargo, que se puede encontrar una respuesta. Si el mundo técnico y el de las identidades culturales se han alejado cada vez más uno de otro, sólo el individuo posee los medios para aproximarlos, e incluso siente la necesidad de hacerlo, ya que su unidad, la coherencia de su personalidad, se ve amenazada por esta separación. Esta combinación es posible, porque se trata de ligar el universo de los medios, en el que todo el mundo participa, con el de los fines, los valores, que son cada vez más diferentes. No hay, pues, que buscar la universalidad en un principio superior, como lo hacen quienes, con Hannah Arendt, tratan de reconstruir la política y su principio de igualdad por encima de las desigualdades sociales; por el contrario, hay que buscarla en la necesidad de cada individuo y de cada colectividad de ser definidos, a la vez, por sus identidades y por su participación en el mundo tecnoeconómico.

Esta idea lleva a superar las soluciones propuestas. Se trata de reconocer la diversidad de las culturas, de afirmar los derechos culturales de cada uno y, en particular, de las minorías y, por tanto, de combinar igualdad y diferencia. Destacados antropólogos, como Clifford Geertz o Louis Dumont, han afirmado que estos dos términos eran incompatibles. Lo son en efecto dentro de un sistema social muy consolidado, siempre jerarquizado, donde la diferencia entraña desigualdad. Pero en una sociedad abierta, donde desaparecen los principios reguladores, no hay más desigualdad que la económica o la militar y, en consecuencia, las diferencias culturales pueden combinarse con un mundo económico no igualitario a través de lo que yo llamo el "sujeto", es decir, la voluntad de cada uno de constituirse en protagonista, combinando la acción instrumental y la identidad cultural.

Esta afirmación conlleva una objeción inmediata: si la construcción del sujeto es personal, ¿no quedará encerrada en la vida privada, mientras que la vida pública se abandona a las desigualdades económicas y a la guerra de los dioses? Objeción tan evi-

dente como fácil de contrarrestar, ya que un agente social no puede afirmar su derecho a ser un sujeto, sin reconocérselo al mismo tiempo a los demás. Y, de modo más inmediato, un actor no puede ser un sujeto más que entrando en relación con otro actor al que reconoce y que lo reconoce como sujeto.

A decir verdad, la democracia sólo puede definirse hoy como el sistema político que protege y fomenta el reconocimiento mutuo de los actores, en su esfuerzo por combinar su participación en el mundo tecnoeconómico con la protección de su identidad cultural. Un ejemplo será suficiente para comprender esta idea. Cuando una minoría se encuentra en una sociedad –por ejemplo, cuando los inmigrantes vienen a trabajar y a vivir en una sociedad que les es extraña–, su integración en esta sociedad no puede realizarse ni por fusión en ella ni, contrariamente, por su aislamiento de la comunidad, sino únicamente mediante la combinación de un acceso igualitario al trabajo y a la renta, y el reconocimiento de su identidad. Siguiendo a Simmel, será preciso que se integren como extranjeros, es decir, como iguales y diferentes a la vez. Por el contrario, vemos con frecuencia cómo se fomenta la desigualdad de los inmigrantes, relegándolos a trabajos no cualificados, a la precariedad y el desempleo y, al mismo tiempo, se los considera semejantes, rehusándoles los signos de su identidad cultural.

IDENTIDAD CULTURAL Y GESTIÓN DEMOCRÁTICA

Es posible aplicar un razonamiento análogo a categorías distintas de las étnicas, como las religiosas o las sexuales. En el primer caso, se trata de ir más allá de la simple tolerancia, que limita las creencias religiosas a la vida privada, y también más allá de un laicismo que afirma la inferioridad y la irracionalidad de las conductas religiosas. Se trata de permitir que las minorías religiosas combinen su participación en la vida económica con la afirmación de su identidad religiosa, que, por su parte, debe definirse por sí misma y no por la pertenencia histórica a una comunidad, la mayoría de cuyas reglas son propias y específicas y no pueden justificarse o explicarse por las creencias religiosas.

En cuanto a las conductas sexuales, en muchos países el reconocimiento de los homosexuales ha progresado mucho en los últimos años, no sólo como reconocimiento de una diferencia sino, sobre todo, como un aspecto particular de la relación que cada uno trata de establecer entre sexualidad y cultura, mientras se aleja la concepción puritana y represiva sobre la que se basó durante mucho tiempo la cultura occidental.

Si descartamos las posiciones agresivas, que proclaman la necesidad de crear comunidades homogéneas y puras, lo que sólo puede conducir a sociedades totalitarias, definidas por su lucha contra el enemigo interior, existen dos grandes respuestas al problema planteado: la afirmación de un orden político superior, fundado en la igualdad de los ciudadanos, que se opone a la desigualdad de los agentes sociales, o, en sentido diametralmente opuesto, la llamada a abordar las diferencias mediante el reconocimiento del derecho de todos a combinar actividad técnica e identidad cultural en un mundo en el que ya no pensamos que la modernización económica y la racionalización supongan necesariamente el triunfo de un tipo de moral, de creencia o de organización social. El pensamiento de Max Weber no explica los fundamentos culturales de la modernidad, sino las razones culturales de cierto tipo de modernización, el capitalismo, es decir, la ruptura de todas las ligaduras que unían la economía a culturas y formas de organización social. Hemos entrado actualmente en sociedades propiamente técnicas, o sea, operativas e instrumentales, que no imponen ninguna cultura ni ninguna forma de organización social. Y, al mismo tiempo, vemos aparecer formas de modernización diferentes, mientras que hasta ahora muchos pensaban que sólo había un único *best way*, como decía Taylor, y que los nuevos países industriales debían seguir las huellas dejadas por los que los habían precedido en la vía de la modernización.

Esta combinación de una identidad cultural, en especial étnica o religiosa, y una gestión democrática que garantiza, reforzándolos, los derechos de cada uno a convertirse en "sujeto", se realiza, en casi todos los casos, en un marco nacional, y la conciencia nacional no se reduce nunca al funcionamiento de instituciones democráticas al servicio de derechos universales. La clásica oposición entre la nación-institución, a la francesa, y la nación-comunidad, a la alemana, tiene un valor analítico, pero no describe bien la realidad. Por parte alemana, de Herder a Fichte, los creadores de la conciencia nacional alemana han estado fuertemente influidos por la filosofía de la Ilustración y querían que también Alemania, y no sólo Francia y el Reino Unido, pudiera identificarse con la razón y el progreso. Del lado francés, de Michelet a Renan y al general De Gaulle, la idea de nación ha sido siempre una realidad tangible y emocional, más relacionada con la memoria que con principios e instituciones. Se puede esperar que una nación-comunidad rechace más fácilmente a las minorías y, en efecto, la adquisición de la nacionalidad es mucho más difícil en Alemania que en Francia y el Reino Unido, la conciencia nacional está fuertemente ligada a una conciencia de "país", es decir, de colectividad restringida, de regiones o unidades más pequeñas. No es muy distinta la situación americana, donde la conciencia nacional, muy fuerte, se combina con la de pertenencia a la nacionalidad de origen.

Así pues, la etnicidad no se opone a la nacionalidad: por el contrario, cuando la conciencia nacional es más democrática es cuando la conciencia étnica (sea nacional o religiosa) se puede combinar con ella. El caso más claro, en los países occidentales, es el de los judíos, en los que se asocia una fuerte conciencia comunitaria y un fuerte sentimiento de pertenencia nacional. Si la nación se define sólo por sus instituciones representativas, se corre el riesgo de dejar el sentimiento de pertenencia nacional en las manos de populistas y demagogos.

Hay que comprender esta observación. Con razón se cuestiona cada vez más la pretensión de universalidad del modelo que Europa inventó y puso en práctica al comienzo de su modernización. Este modelo no se basaba sólo en la racionalización, sino también en lo que ésta implicaba, a saber, una separación lo más completa posible entre lo racional y lo irracional, de modo que en la cima de la sociedad se concentraba todo lo que se consideraba racional, mientras que lo que se consideraba irracional se colocaba en situación de inferioridad o dependencia. De aquí proceden las representaciones dicotómicas que han dominado la vida y el pensamiento de Occidente. El individuo adulto varón, sin necesidades o incluso propietario de su vivienda, se consideró como el portador de la modernidad, mientras que los niños, las mujeres, los trabajadores dependientes y los habitantes de las colonias se consideraban dominados por sus pasiones. Razón contra creencias, interés contra pasión: estas contraposiciones, muy jerarquizadas, han dominado el mundo occidental y explican a la vez el éxito extraordinario de los países que aplicaron esta idea, con el Reino Unido a la cabeza, y la violencia de los conflictos internos en estas sociedades fundadas en la represión y en el espíritu de cálculo. La historia de los últimos cien años está marcada por la rebelión de los dominados: obreros, colonias, mujeres, y ahora también los niños, cuyos derechos han comenzado a tomarse en consideración, con toda justicia. Se ha iniciado un gran movimiento, que yo llamo la recomposición del mundo y que nos afecta a todos: las tradiciones culturales, como la imaginación y la sexualidad o, de modo más general, lo relacionado con el cuerpo, invaden los dominios del cálculo racional y debilitan la visión capitalista que protegía a los empresarios racionales de toda presión procedente de las categorías inferiores.

Lo que estaba separado y jerarquizado tiende a aproximarse y a comunicarse. ¿Cómo es posible mantener la idea de una sociedad gobernada por la razón, por la igualdad abstracta por encima de todas las singularidades sociales y culturales, en un mundo donde la dominación de clases, el orden colonial y la dependencia de las mujeres se han visto violenta y justamente cuestionados? Las destrucción de las antiguas desigualdades

no puede conducir ni a la idea confusa de un mestizaje generalizado, ni a la imagen débil y desesperante de un mundo unificado por el consumo de masas. Por el contrario, sólo debe conducir al reconocimiento por todos del gran movimiento hacia la recomposición del mundo, o sea, hacia el diálogo entre las identidades culturales y la razón instrumental, liberada ya de su papel de legitimadora del poder de una clase o de una nación. En este sentido, la acción de los ecologistas ha sido la más importante, ya que defienden a la vez las condiciones de supervivencia del mundo y la diversidad de especies y culturas. Sólo por esta vía se puede encontrar un desarrollo sostenible, cuyos aspectos centrales sean la diversidad cultural y el respeto a los proyectos personales y colectivos.

Hay muchos obstáculos que impiden progresar más deprisa en esta vía; los más importantes son los que nos hacen impotentes frente a la disociación de la economía globalizada y las culturas particulares, lo que lleva a la desaparición o a la disolución de todos los proyectos sociales y culturales, de todas las concepciones activas del desarrollo.

OPCIONES Y OBSTÁCULOS

Debemos huir de la elección imposible entre la cultura de masas que une al mundo entero en el consumo de los mismos productos y un diferencialismo que nos confina a todos en comunidades cerradas, incapaces de comunicarse entre ellas, a no ser a través del mercado o de la guerra. Elección imposible, en efecto, pero que se impone a muchos en un universo donde el centro se define por la intensidad de los intercambios económicos, de información y, sobre todo, financieros, y la pérdida por las fronteras que levantan entre ellas las comunidades más y más obsesionadas por las amenazas que pesan sobre ellas.

Es fácil comprender los peligros de esta situación, porque ya los hemos vivido. A principios de este siglo, conocimos una apertura de los intercambios mundiales aún mayor que lo que hoy llamamos "globalización". En aquella época aparecieron, como hoy, nuevos países industrializados, que eran entonces Alemania y Japón. El triunfo del capitalismo financiero condujo a enfrentamientos dramáticos: no sólo las naciones europeas combatieron a muerte entre ellas, sino que países periféricos, o que comenzaban a participar en los intercambios capitalistas, como México, Rusia y China, conocieron revoluciones que a veces desembocaron en un nacionalismo relativamente modernizador, y a veces en regímenes totalitarios.

Vivimos hoy bajo la ilusión de que el modelo americano se puede generalizar; que es posible y necesaria la complementariedad de las grandes redes técnicas, económicas y financieras modernas, con una fragmentación cultural que ha permitido la afirmación de muchas minorías, pero también ha hecho más difícil la comunicación entre ellas. En Estados Unidos, esta cohabitación ha sido posible gracias al brillante éxito de la economía y, al mismo tiempo, por la fuerza de las instituciones y los mecanismos jurídicos que, desde hace tiempo, han buscado y conseguido la integración de una sociedad de orígenes muy diversos. Pero la situación americana nos recuerda la violencia de los conflictos que engendrará, todavía no hace mucho, y también las otras partes del mundo se dan cuenta de su impotencia para manejar una situación potencialmente explosiva, que puede llevar fácilmente a la ruptura de todas las instituciones y toda la posibilidad de vida colectiva organizada.

La conclusión a que llevan estas observaciones sobre el presente y el pasado es que hay que huir de la elección entre dos soluciones extremas: la desaparición de las diferencias en una sociedad de masas o el enfrentamiento directo de las diferencias y las comunidades. Por el contrario, es preciso aprender a combinar las dos. Creo que la UNESCO está en el buen camino con sus grandes debates sobre la democracia, el desarrollo, la educación y, sobre todo, los derechos humanos, combinando los principios universalistas con las diferencias culturales y con la participación de todos en las actividades e intercambios económicos. La idea que nunca se debe sacrificar es que la paz en cada sociedad

y entre las sociedades no puede existir sin el reconocimiento prioritario de un principio universal, que prevalece a la vez sobre la razón instrumental que reina en la economía, y sobre la diversidad de las culturas. Hay que respetar que muchos sean partidarios de las soluciones elaboradas por la democracia griega, del papel clave otorgado a la ciudadanía; pero ¿cómo cumplir este principio de orden, cuando vivimos en el movimiento, el cambio, la multiplicidad de los intercambios culturales y económicos? ¿No ha llegado la hora de afirmar el derecho de cada uno a elegir su camino, a combinar igualdad y diferencia en su discurrir por la vida, en la construcción y la defensa de su vida personal, en lugar de buscar un principio superior orden? Así como hay que resistirse a las afirmaciones superficiales de quienes profetizan la desaparición a corto plazo de los estados y de toda forma de control de una economía que desborda todas las fronteras y todas las normas jurídicas, también es cierto que se ha debilitado la imagen de la ciudad griega o la de los estados modernos, sobre todo en Europa y en las dos Américas, regiones que han creído en la omnipotencia de la ley y de la educación.

Lo que quiere decir que, tras la gran revolución capitalista que se ha extendido por el mundo en los últimos veinte años, es preciso construir nuevas mediaciones políticas y sociales para limitar la disociación, que hoy es patente y peligrosa, entre una economía efectivamente globalizada e identidades culturales cada vez más encerradas en la defensa de una esencia amenazada. ¿Y cómo no subrayar, al dirigirme a la UNESCO, las implicaciones de esta idea sobre la educación? Occidente ha mantenido, durante mucho tiempo, una concepción basada en el *Bildung*, es decir, en el acceso de los jóvenes a los valores superiores, la verdad, la belleza, el bien, con los que cada país trata de identificarse, lo que llevó a transmitir conocimientos y valores más que a preparar a los niños para la vida.

Tiempo es ya de que centremos la educación en los jóvenes para ayudarlos, no a perder sus particularismos en nombre de la universalidad, sino por el contrario, a vivir y a innovar combinando las actividades técnicas y las motivaciones culturales y psicológicas. La educación no debe ser un medio para reforzar la sociedad; debe ponerse al servicio de la formación de personalidades capaces de innovar, de resistir y de comunicar, afirmando su derecho universal a participar en la modernidad técnica con una personalidad, una memoria, una lengua y unos deseos propios, y reconociendo el mismo derecho a los demás. Si no impulsamos estas soluciones, el mundo conocerá desgarramientos más profundos que los que provocó la lucha de clases.

INFORME MUNDIAL SOBRE LA CULTURA

2

CRÍMENES CONTRA LA CULTURA

COLIN KAISER,
ESPECIALISTA EN
PATRIMONIO,
ANTIGUO
DIRECTOR DE
LA OFICINA
DE LA UNESCO
EN SARAJEVO.

En las ciudades de la ex Yugoslavia, la destrucción del patrimonio ha eliminado los signos de una identidad común mientras en el campo daba cuerpo a un pasado primitivo mitificado.

En 1991, recién terminada la Guerra Fría, los habitantes de Europa occidental vieron con horror en sus televisores el diluvio de explosivos que caía sobre el apacible pueblo de Vukovar, a orillas del Danubio, y columnas de humo que serpenteaban sobre Dubrovnik, “joya del Adriático” y sitio destacado de la Lista del Patrimonio Mundial. Entre 1991 y 1999, los países de la ex Yugoslavia han sido escenario de una guerra cruenta. Si los comentaristas moderados aludían a una campaña de “limpieza étnica”, otros no dudaban en hablar lisa y llanamente de “genocidio”. Por su responsabilidad como autores de crí-

menes de lesa humanidad, generales y políticos son procesados actualmente por el Tribunal Penal Internacional para la ex Yugoslavia.

Otras expresiones surgidas en aquel momento fueron: “urbicidio”, para describir el bombardeo de ciudades como Mostar y Sarajevo, y “limpieza cultural” o “genocidio cultural” para referirse al triste destino de las mezquitas, iglesias, museos, archivos, o bibliotecas. Inevitablemente, tales términos formaban parte de una guerra de propaganda, pero con suma frecuencia reflejaban también la nueva situación de Croacia, de Bosnia y Herzegovina y, en tiempos más recientes, del Kosovo.

La destrucción deliberada del patrimonio cultural en tiempos de guerra no es una novedad. A lo largo de la historia se ha traducido unas veces en el pillaje de obras valiosas con fines de lucro, y otras se ha practicado en nombre del sacrosanto derecho a aniquilar al enemigo. Durante la Primera Guerra Mundial, numerosos templos y centros históricos de ciudades fueron reducidos a ruinas sin ser objetivo militar. Y, durante la Segunda Guerra, vastos centros urbanos alemanes desaparecieron bajo los bombardeos de las fuerzas aéreas del Commonwealth. En el caso de pueblo judío al genocidio físico perpetrado por los nazis se sumó un genocidio cultural –la destitución de los ejércitos de los Habsburgo y los administradores católicos de Croacia transformaron unas pocas mezquitas en iglesias y demolieron las demás. Durante la Segunda Guerra Mundial, las fuerzas fascistas del grupo Ustachá destruyeron de forma masiva los templos ortodoxos serbios en Croacia y en partes de Bosnia y Herzegovina. Las ruinas existentes en Eslavonia Oriental y en Krajina, dos zonas de Croacia predominantemente serbias, son prueba tangible de lo ocurrido entonces.

Pero los últimos acontecimientos tienen características muy distintas. Ya no se trata de potencias extranjeras que invaden un territorio barriendo todo lo que encuentran a su paso. Estamos ante sociedades antiguas, hasta cierto punto integradas, que entran en un proceso de dislocación. Los habitantes serbios de la Krajina croata no eran unos recién llegados a la región en 1991. Croatas, musulmanes y serbios convivían en Bosnia y Herzegovina desde el siglo XVI. Y, ya en el siglo XX, los matrimonios mixtos en ciudades y pueblos fueron un factor importante en la constitución del tejido social. En el campo, donde la población se estableció a menudo en función de su procedencia étnica, la situación es diferente. En consecuencia, cuando durante la guerra, musulmanes, croatas, serbios o albaneses del Kosovo fueron expulsados de las aldeas campesinas y sus mezquitas e iglesias minadas o quemadas, era al “otro”, al “forastero”, a quien se desalojaba de la región. El sueño abiertamente reconocido por los nacionalistas (y el sueño secreto e inconfesable de los aldeanos) se hacía así realidad: por fin estamos en paz, solos entre nuestro propio pueblo. Se creó así el mito de la pureza del mundo rural.

En las ciudades y pueblos de Bosnia y Herzegovina la destrucción tuvo otro significado. Era frecuente oír en Sarajevo y Mostar que las sinagogas, las iglesias cristianas y las mezquitas se encontraban a 100 metros unas de otras, aunque no siempre fuera cierto. Lo religioso era un elemento fundamental en ciudades que albergaban obras muy representativas del patrimonio sagrado otomano. La integración se logró gracias al apego compartido por ciertos lugares y a la convivencia en un espacio común. La coexistencia de las tradiciones religiosas brindó al pueblo un sentido de propiedad conjunta del patrimonio sagrado. Serbios, musulmanes y croatas se sentían orgullosos también de sus edificios civiles, como la Biblioteca de Sarajevo.

BORRAR AL OTRO

Las guerras han modificado esta situación. Aunque la destrucción es un acto de barbarie, a quienes la perpetran les parece un acto creativo. En las zonas campesinas de Croacia y de Bosnia y Herzegovina, se trataba de crear una sociedad rural mítica eliminando los símbolos del otro –sus minaretes o los campanarios de sus iglesias, según los

casos. Pero en las ciudades de Bosnia y Herzegovina han destruido los signos de identidad común y, con ella, el “otro” en el seno de la población. El patrimonio sagrado y secular pasó a tener connotaciones étnicas: antes de la guerra nadie habría sostenido en Mostar que el Puente Viejo era un monumento musulmán, pero los tanques croatas lo han transformado en eso. En Bosnia y Herzegovina el empobrecimiento de las ciudades es terrible, no sólo porque las han vaciado de un grupo étnico sino también porque los edificios que aún subsisten, incluso intactos, son ahora fantasmas del pasado.

En un contexto así, la restauración del patrimonio cultural puede cobrar dimensiones políticas y favorecer las divisiones: no se trata ya de reconstruir lo que se poseía en común, sino sólo “lo que era nuestro”. Los problemas técnicos que plantea la reconstrucción son menos importantes que el de despojar al patrimonio de su carácter étnico. Es difícil imaginar cómo superarán este problema las sociedades balcánicas. La única esperanza de restablecer un paisaje común es que se comprometan a hacerlo los grupos étnicos o nacionales que cometieron los crímenes.

3

COMPROMISO CON EL PLURALISMO

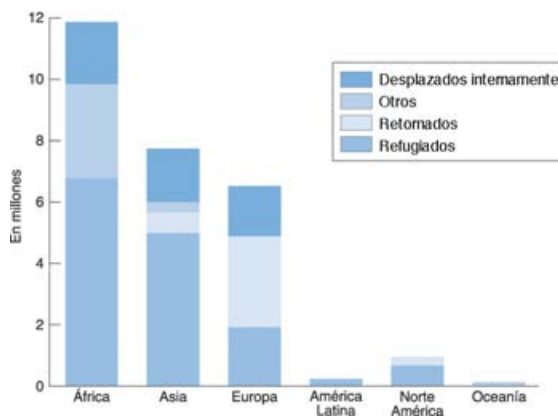
UNESCO.
NUESTRA
DIVERSIDAD
CREATIVA.
INFORME DE
LA COMISIÓN
MUNDIAL
CULTURA Y
DESARROLLO.
1995

Ninguna cultura es una identidad herméticamente cerrada. Todas las culturas están influenciadas por otras culturas y a su vez ejercen influencia sobre éstas. Tampoco son inmutables o estáticas, sino que están en un estado de flujo continuo, impulsadas simultáneamente por fuerzas internas y externas.

El principio de pluralismo, en el sentido de tolerancia, respeto y aceptación de la pluralidad de las culturas, tan importante para las relaciones entre los países, es también aplicable dentro de cada país, en las relaciones entre diferentes grupos étnicos. En el curso del desarrollo, estas relaciones se han vuelto problemáticas.

El pluralismo es una característica omnipresente y persistente de casi todos los 190 países que constituyen la comunidad mundial. Sin embargo, la identificación étnica, religiosa, social de otras formas de grupos actúa como detonador de conflictos violentos cuando se la moviliza y se la manipula con ese fin. Por tanto, tratar de “construir la

Personas desplazadas en 1994



Fuente: United Nations High Commissioner for Refugees, 1995.

nación” mediante la homogeneización de todos los grupos –o mediante el predominio de uno sobre los demás– no es deseable ni viable. Una nación que cree en la diversidad creadora debe forjar un concepto de sí misma en tanto que comunidad cívica, liberada de toda connotación de exclusividad étnica. Todos sus enfoques políticos deben basarse en esta convicción.

Hay preocupaciones específicas tales como la protección de los derechos culturales de las minorías, la necesidad de un verdadero compromiso mundial para luchar contra el racismo y la xenofobia allí donde se produzcan, y la prevención contra la politización de la religión y la consiguiente subida del extremismo. Además, hay que considerar con más respeto a las culturas de los millones de indígenas que existen en el mundo: es indispensable proteger sus derechos, desarrollar modelos apropiados para fomentar su educación y brindarles un mayor acceso a los instrumentos de la comunicación moderna.

MUJERES, GÉNERO Y CULTURA

4

El género es una cuestión universal y particularmente delicada por la influencia que ejerce sobre la identidad personal y, a fin de cuentas, porque atañe a las relaciones de poder, –valores que vienen determinados por la cultura. El desarrollo ha modificado nuestra forma de considerar a los hombres y a las mujeres, así como las relaciones entre ellos. Por razones de equidad, ya no se puede tolerar, ni justificar en términos de eficacia social, ninguna forma de discriminación ejercida contra la mujer: la capacidad productiva de la mujer constituye un ingrediente fundamental para mejorar la calidad de la vida de todos.

La globalización ha provocado efectos paradójicos en los que se refiere a los derechos de la mujer. Por un lado, ha habido una marcada tendencia a reconocer a las mujeres como actores significativos del desarrollo. Por otro, las nociones de especificidad cultural han pasado a ocupar un lugar fundamental. La diferencia cultural tiende a identificarse con las relaciones de género y con lo que se entiende como el comportamiento “correcto” de las mujeres –a quienes frecuentemente se considera como emblemas o portadoras simbólicas de su cultura. Género y cultura se han politizado de manera novedosa y eso afecta decisivamente a los derechos de la mujer, así como al lugar que ocupa la cultura en el desarrollo. Hoy, nos enfrentamos a la importante tarea de evitar la doble trampa del etnocentrismo y el eurocentrismo por un lado, y por otro las formas de relativismo cultural.

La desigualdad de género es un problema que afecta tanto a los países ricos como a los pobres. En el Informe de las Naciones Unidas sobre el desarrollo humano de 1995, al tratar de las medidas destinadas al empoderamiento de las mujeres, se afirma que ni los países industrializados ni los países en desarrollo ofrecen a las mujeres las oportunidades políticas y económicas, ya se trate de su representación en el parlamento, del acceso a los puestos de dirección o de responsabilidad, de su participación en la vida laboral, o del reparto de la renta nacional.

¿Qué debemos concluir? No basta con lanzar iniciativas esporádicas para “mejorar” la condición y el estatuto de la mujer en nuestras sociedades. También debemos desarrollar y poner en práctica políticas coherentes en cuatro áreas prioritarias:

- Los derechos de la mujer como parte de los derechos humanos.
- Libertad reproductiva.
- Una planificación consciente de las cuestiones de género.
- Fortalecer la participación cívica y cultural de la mujer.

UNESCO.
NUESTRA
DIVERSIDAD
CREATIVA.
INFORME DE
LA COMISIÓN
MUNDIAL
CULTURA Y
DESARROLLO.
1995

5

ETNIA Y RAZA

DECLARACIÓN DE
LAS NACIONES
UNIDAS SOBRE LA
ELIMINACIÓN DE
TODAS LAS
FORMAS DE
DISCRIMINACIÓN
RACIAL.
PROCLAMADA
POR LA
ASAMBLEA
GENERAL DE LAS
NACIONES UNIDAS
EL 20 DE
NOVIEMBRE
DE 1963
[RESOLUCIÓN
1904 (XVIII)].

La Asamblea General,

Considerando que la Carta de las Naciones Unidas está basada en el principio de dignidad e igualdad de todos los seres humanos y tiene, entre otros propósitos fundamentales, el de realizar la cooperación internacional en el desarrollo y estímulo del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales de todos, sin hacer distinción por motivos de raza, sexo, idioma o religión,

Considerando que la Declaración Universal de Derechos Humanos proclama que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos, y que toda persona tiene todos los derechos y libertades enunciados en la misma, sin distinción alguna, en particular por motivos de raza, color u origen nacional,

Considerando que la Declaración Universal de Derechos Humanos proclama, además, que todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley, y que todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación y contra toda provocación a tal discriminación,

Considerando que las Naciones Unidas han condenado el colonialismo y todas las prácticas de segregación y discriminación que lo acompañan, y que la Declaración sobre la concesión de la independencia a los países y pueblos coloniales proclama entre otras cosas la necesidad de poner fin al colonialismo rápida e incondicionalmente,

Considerando que toda doctrina de diferenciación o superioridad racial es científicamente falsa, moralmente condenable, socialmente injusta y peligrosa, y que nada permite justificar la discriminación racial, ni en la teoría ni en la práctica,

Teniendo en cuenta las demás resoluciones aprobadas por la Asamblea General y los instrumentos internacionales aprobados por los organismos especializados, en particular la Organización Internacional del Trabajo y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en la esfera de la discriminación,

Teniendo en cuenta que, si bien gracias a la acción internacional y a los esfuerzos realizados en varios países ha sido posible lograr progresos en esta esfera, las discriminaciones por motivos de raza, color u origen étnico en algunas regiones del mundo siguen siendo causa de gran preocupación,

Alarmada por las manifestaciones de discriminación racial que aún existen en el mundo, algunas de las cuales son impuestas por determinados gobiernos mediante disposiciones legislativas, administrativas o de otra índole, en forma, entre otras, de apartheid, segregación o separación, así como por el fomento y difusión de doctrinas de superioridad racial y expansionismo en algunas regiones,

Convencida de que todas las formas de discriminación racial y, más aún, las políticas gubernamentales basadas en el prejuicio de la superioridad o en el odio racial, a más de constituir una violación de los derechos humanos fundamentales, tienden a poner en peligro las relaciones amistosas entre los pueblos, la cooperación entre las naciones y la paz y la seguridad internacionales,

Convencida asimismo de que la discriminación racial daña no sólo a quienes son objeto de ella, sino también a quienes la practican,

Convencida también de que la edificación de una sociedad universal libre de todas las formas de segregación y discriminación raciales, que son factores de odio y división entre los hombres, es uno de los objetivos fundamentales de las Naciones Unidas,

1. Afirma solemnemente la necesidad de eliminar rápidamente, en todas las partes del mundo, la discriminación racial en todas sus formas y manifestaciones, y de

- asegurar la comprensión y el respeto de la dignidad de la persona humana;
2. Afirma solemnemente la necesidad de adoptar con tal objeto medidas de carácter nacional e internacional, incluidas medidas en las esferas de la enseñanza, la educación y la información, para asegurar el reconocimiento y la observancia universales y efectivos de los principios que se enuncian seguidamente;
 3. Proclama la presente Declaración:

Artículo 1

La discriminación entre los seres humanos por motivos de raza, color u origen étnico es un atentado contra la dignidad humana y debe condenarse como una negación de los principios de la Carta de las Naciones Unidas, una violación de los derechos humanos y las libertades fundamentales proclamados en la Declaración Universal de Derechos Humanos, un obstáculo para las relaciones amistosas y pacíficas entre las naciones y un hecho susceptible de perturbar la paz y la seguridad entre los pueblos.

Artículo 2

1. Ningún Estado, institución, grupo o individuo establecerá discriminación alguna en materia de derechos humanos y libertades fundamentales en el trato de las personas, grupos de personas o instituciones, por motivos de raza, color u origen étnico.
2. Ningún Estado fomentará, propugnará o apoyará, con medidas policíacas o de cualquier otra manera, ninguna discriminación fundada en la raza, el color o el origen étnico, practicada por cualquier grupo, institución o individuo.
3. Se adoptarán, cuando las circunstancias lo aconsejen, medidas especiales y concretas para asegurar el adecuado desenvolvimiento o protección de las personas que pertenezcan a determinados grupos raciales, con el fin de garantizar el pleno disfrute por dichas personas de los derechos humanos y de las libertades fundamentales. Esas medidas en ningún caso podrán tener como consecuencia el mantenimiento de derechos desiguales o separados para los diversos grupos raciales.

Artículo 3

1. Se pondrá particular empeño en impedir las discriminaciones fundadas en motivos de raza, color u origen étnico, especialmente en materia de derechos civiles, acceso a la ciudadanía, educación, religión, empleo, ocupación y vivienda.
2. Toda persona tendrá acceso en condiciones de igualdad a todo lugar o servicio destinado al uso del público, sin distinción por motivos de raza, color u origen étnico.

Artículo 4

Todos los Estados deben adoptar medidas efectivas para revisar las políticas gubernamentales y otras políticas públicas a fin de abolir las leyes y los reglamentos que tengan como consecuencia el crear la discriminación racial y perpetuarla allí donde todavía exista. Deben promulgar leyes encaminadas a prohibir esa discriminación y adoptar todas las medidas apropiadas para combatir aquellos prejuicios que dan lugar a la discriminación racial.

Artículo 5

Debe ponerse término sin demora a las políticas gubernamentales y otras políticas de segregación racial y especialmente a la política de apartheid, así como a

todas las formas de discriminación y segregación raciales resultantes de esas políticas.

Artículo 6

No debe admitirse ninguna discriminación por motivos de raza, color u origen étnico en cuanto al disfrute por toda persona en su país de los derechos políticos y de ciudadanía, en particular del derecho de tomar parte en las elecciones por medio del sufragio universal e igual y de participar en el gobierno. Toda persona tiene el derecho de acceso, en condiciones de igualdad, a las funciones públicas de su país.

Artículo 7

1. Toda persona tiene derecho a la igualdad ante la ley y a que se le haga justicia conforme a la ley y en condiciones de igualdad. Toda persona, sin distinción por motivos de raza, de color o de origen étnico, tiene derecho a la seguridad personal y a la protección del Estado contra todo acto de violencia o atentado contra su integridad personal cometido por funcionarios públicos, o por cualquier individuo, grupo o institución.
2. Toda persona tiene derecho a un recurso y amparo efectivos contra toda discriminación de que pueda ser víctima en sus derechos y libertades fundamentales por motivos de raza, de color o de origen étnico ante tribunales nacionales independientes y competentes para examinar esas cuestiones.

Artículo 8

Deben tomarse inmediatamente todas las medidas efectivas, en las esferas de la enseñanza, de la educación y de la información, para eliminar la discriminación y los prejuicios raciales y para fomentar la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y los grupos raciales, así como para propagar los propósitos y principios de la Carta de las Naciones Unidas, de la Declaración Universal de Derechos Humanos y de la Declaración sobre la concesión de la independencia a los países y pueblos coloniales.

Artículo 9

1. Toda clase de propaganda y organizaciones basadas en ideas o teorías de superioridad de una raza o de un grupo de personas de determinado color u origen étnico, que tengan por objeto la justificación o promoción de la discriminación racial en cualquier forma, serán severamente condenadas.
2. Toda incitación a la violencia, o actos de violencia, cometidos por individuos u organizaciones, contra cualquier raza o grupo de personas de otro color u origen étnico, deben ser considerados como una ofensa contra la sociedad y punibles con arreglo a la ley.
3. Con el fin de realizar los propósitos y principios de la presente Declaración, todos los Estados deben tomar medidas inmediatas y positivas, incluidas las legislativas y otras, para enjuiciar y, llegado el caso, para declarar ilegales las organizaciones que promuevan la discriminación racial o inciten a ella, que inciten al uso de la violencia o que usen de la violencia con propósitos de discriminación basados en raza, color u origen étnico.

Artículo 10

Las Naciones Unidas, los organismos especializados, los Estados y las organizaciones no gubernamentales tienen el deber de hacer cuanto les sea posible para

fomentar una acción enérgica que, combinando medidas jurídicas y otras medidas de índole práctica, permita la abolición de todas las formas de discriminación racial. En particular, deben estudiar las causas de dicha discriminación a fin de recomendar medidas adecuadas y eficaces para combatirla y eliminarla.

Artículo 11

Todos los Estados deben fomentar el respeto y la observancia de los derechos humanos y las libertades fundamentales, en conformidad con la Carta de las Naciones Unidas, y cumplir plena y fielmente las disposiciones de la presente Declaración, de la Declaración Universal de Derechos Humanos y de la Declaración sobre la concesión de la independencia a los países y pueblos coloniales.

EL HOMBRE QUE RASTREÓ 2000 GENERACIONES

6

Wells, de 33 años, recorrió los 5 continentes siguiendo las huellas genéticas de las primeras migraciones que poblaron el planeta.

- Tomó miles de muestras de sangre de aborígenes
- Su estudio traza una línea de descendencia de 2000 generaciones
- Esta se remonta 60.000 años atrás, a los hombres que salieron de África.

REPORTAJE AL
DOCTOR
SPENCER WELLS:
ESPECIALISTA EN
GENÉTICA DE
POBLACIONES.

Cuesta creer que los casi 6000 millones de personas que actualmente se encuentran diseminadas por todos los continentes sean los descendientes directos de tan sólo 10.000 individuos que hace 60.000 años vivían reclusos en África. Más increíble aún suena el hecho de que la población nativa de América descienda de un grupo de tan sólo 10 o 20 personas que se animó a cruzar el estrecho de Bering poco antes del final de la era glacial.

Quien recientemente logró armar el rompecabezas de las migraciones que permitieron al hombre poblar el planeta es Spencer Wells. Este biólogo molecular de tan sólo 33 años, egresado de las universidades de Stanford y Oxford, recorrió durante un año el globo en busca de poblaciones indígenas remotas, como los bosquimanos del Kalahari o los chukchis de Siberia, que aún hoy conservan en su sangre las huellas de esa travesía.

- **¿Que lo llevó a realizar esta investigación tan ambiciosa?**
- Como científico, mi trabajo se centra en el estudio de la diversidad humana: si bien en su superficie los hombres se ven distintos, a mí lo que siempre me ha interesado es buscar el origen común, tema de estudio donde se conjuga mi interés por la historia, por la biología y por la evolución del hombre.
- **¿Cómo puede el estudio de la genética aportar conocimiento sobre las migraciones humanas?**
- Lo que nosotros estudiamos es la genealogía, y lo hicimos a partir de los seres que viven hoy en día. Para eso extrajimos miles de muestras de sangre de personas de todo el mundo, y luego buscamos en ellas marcadores genéticos que pudieran servir como “señales en tránsito” que nos remontaran a genomas anteriores. Los primeros marcadores que utilizamos eran ciertos cambios en el ADN. Por lo general, el genoma que se transmite a través de distintas generaciones es en gran medida inmutable. Aun así, es posible detectar algunos errores que son muy poco frecuentes; estos cambios o mutaciones se heredan, lo que nos permite establecer una línea de descendencia de abuelos, padres e hijos.

- **¿En qué parte del genoma centraron el análisis?**
- Nos dimos cuenta de que los cambios más importantes eran los que aparecían en el cromosoma Y (que lo transmite el padre a su hijo varón); éstos eran los que revelaban una gran cantidad de información, que nos llevó a trazar una línea de descendencia del hombre. Los datos que recabamos a través de su estudio también nos permitieron establecer un mapa que ilustra cómo el hombre pobló todo el planeta.

- **¿Y cómo fue ese viaje?**
- El hombre primitivo partió de África en dos oleadas. La primera comenzó entre 50 mil y 60 mil años atrás, y recorrió la costa sur de Asia para llegar finalmente al norte de Australia. Este viaje fue motivado por una intensa sequía que azotaba al continente africano, como resultado del período glacial, que concentró el agua en los polos. Los animales lo abandonaron buscando agua y pasturas; y los cazadores los siguieron.

La segunda salida se produjo hace 45.000 años. Esos hombres partieron a lo que hoy es Medio Oriente; un grupo siguió luego hasta India, mientras que otro llegó hasta China. Diez mil años después, de Asia central partieron grupos de viajeros hacia Europa, atravesando cubiertas de hielo habitadas por mamuts y bisontes; también de Asia central habrían de partir, 15.000 años más tarde, hacia Siberia.

Finalmente, hace 20 mil o 15 mil años atrás, un grupo de 10 a 20 personas que habitaban el Artico logró cruzar al continente americano, a través del estrecho de Bering. A medida que la era glacial retrocedía y los casquetes polares se derretían, aumentaba el nivel del mar, aislando a los pobladores americanos, que comenzaron a desplazarse hacia el Sur.

- **¿El hombre primitivo que salió de África era un *Homo sapiens* o alcanzó este estadio evolutivo a lo largo del viaje?**
- Ya había completado en África la evolución que dio como resultado el *Homo sapiens*.

- **¿Cuáles fueron los cambios que experimentó a lo largo del viaje?**
- Nuestros ancestros africanos eran hombres altos, flacos, tenían la piel oscura y el pelo enrulado, como los que uno puede encontrar hoy en países como Namibia. A medida que se desplazaban hacia el Norte, la exposición al sol cada vez era menor, por lo que la piel se aclaró para poder sintetizar la vitamina D a partir de una menor cantidad de rayos ultravioletas. Aquellos que partieron a Siberia, por ejemplo, debieron minimizar su superficie corporal para evitar la pérdida de calor, en un intento por adaptarse al frío extremo; por eso, desarrollaron troncos robustos, dedos regordetes y piernas y brazos más cortos. Por otro lado, entre aquellos que llegaron a Australia o, más tarde, a América, la subida del nivel del mar como resultado del fin de la era glacial les cerró el contacto con el continente asiático; ese aislamiento los llevó a desarrollar rasgos distintivos de los de sus antepasados. Algo similar ocurrió con aquellos que se desplazaron a China, que quedaron atrapados entre montañas al Norte y océanos al Sur, sin contacto con el resto de Asia.

- **¿Su cronología de las migraciones surge sólo del estudio genético de sus descendientes?**
- Es resultado de la combinación de nuestros hallazgos con otro cuerpo de evidencia arqueológica y climatológica previa, que nos brinda el contexto para emprender mejor el estudio de los marcadores genéticos.

- **¿Cómo afecta esta idea del origen común al concepto de raza?**
- En mi opinión, el término raza no tiene ningún significado. En vez de hablar de razas

deberías referirnos a parentescos, pues todos tenemos un ancestro africano. Es posible establecer una línea de aproximadamente 2000 generaciones desde ese ancestro hasta el hombre de hoy; obviamente, es posible encontrar diferencias, pero para referirnos a ellas el concepto de raza resulta trivial.

POR SEBASTIÁN A. RÍOS DE LA REDACCIÓN DE LA NACION, 24 DE NOVIEMBRE DE 2002. TOMADO DE: [HTTP://WWW.PRODIVERSITAS.BIOETICA.ORG](http://WWW.PRODIVERSITAS.BIOETICA.ORG)

NUESTRO MAPA COMÚN

Cuando los científicos dieron a conocer el mapa del genoma humano hace más o menos un año, la prensa anunció una avalancha de nuevos tratamientos y medicinas para curar enfermedades hereditarias, como algunas formas de diabetes. Pero más allá de sus eventuales aplicaciones médicas, ese resultado asestó también un golpe decisivo al racismo, pues hizo desmoronarse el mito de la raza. La investigación genética demuestra que todos descendemos de un antepasado común en África. Además, la mayoría de las diferencias genéticas del hombre existían en todas las poblaciones y cabe presumir que aparecieron antes de que los humanos abandonaran ese continente hace unos 50.000 años y se dividieran ulteriormente en grupos étnicos o “raciales”. Se ha calculado que, en la totalidad del material genético, sólo 0,012% de la variación de unos seres humanos a otros puede atribuirse a diferencias entre lo que se da en llamar “razas”.

Sin embargo, es posible que algunas enfermedades genéticas tengan su origen en ese escaso margen de diversidad que ha provocado un acalorado debate en la comunidad científica internacional. Al recoger y comparar muestras de ADN, ¿deben los genéticos indicar la etnicidad de los donantes?

Los que se oponen a la identificación étnica señalan que lo más probable es que ese tipo de información sea inútil, dado que la mayoría de las enfermedades genéticas obedecen a variaciones que se han propagado a la totalidad de la población humana. Los que piensan lo contrario estiman que, al mencionar o controlar la etnicidad, los genéticos pueden estar seguros de tener en cuenta en sus análisis a todos los grupos. Algunos bioéticos insisten también en que, manejados debidamente, esos estudios de población podrían ser útiles para demostrar hasta qué punto nuestro material genético es el mismo y refutar la creencia corriente de que algunos grupos son “genéticamente” más inteligentes y avanzados que otros.

EL RACISMO MUNDIALIZADO

¿Existe una característica común entre los numerosos conflictos raciales en el mundo? Alberto Burgio, uno de los principales especialistas italianos en racismo, responde.

- **¿Cuáles son para usted las fuentes del racismo moderno?**
- Lo primero que se debe aclarar es que el racismo como ideología es un producto del mundo moderno. Obviamente, la historia nos ha dado muchos ejemplos de violencia entre diferentes grupos humanos, pero sólo hace poco que esa violencia fue justificada apelando a un pensamiento racista. En mi opinión, la modernidad está caracterizada por fuerzas

7

EL CORREO DE
LA UNESCO

8

ENTREVISTA
REALIZADA POR
IVAN BRISCOE,
PERIODISTA DEL
CORREO DE
LA UNESCO.

que son integradoras y universalistas, mientras que en la práctica –en cuestiones políticas, sociales y militares–, esa modernidad es discriminatoria. Esta contradicción se ve en parte resuelta por la ideología racista que excluye a aquellos grupos humanos definidos como esencialmente diferentes.

– **¿Según usted, la globalización acentuó o redujo el racismo?**

– Es difícil dar una respuesta general, pero tengo la impresión de que por el momento su efecto principal es el de aumentarlo. La razón es simple: la globalización es un perfecto ejemplo de modernidad. Se trata de unificar el mundo, pero sobre bases jerárquicas y excluyentes. Recuerde que, cuando hablamos de globalización, hablamos sobre todo de unificación de mercados monetarios, de flujos financieros especulativos, de información y organización de la producción.

Pero no sucede lo mismo con la circulación de la gente. En cierta forma, esta contradicción entre la libre circulación del dinero y la segmentación de la humanidad debe ser justificada, y esto se hace echando mano de supuestas diferencias naturales.

– **¿Cree usted que las explosiones de racismo que se producen en África, Asia y Europa responden a las mismas causas?**

– Ningún ejemplo de racismo es igual a otro ya que sus contextos históricos siempre son diferentes.

No obstante, yo creo que puede decirse de manera general cómo funciona el racismo, a saber: como una tendencia a considerar natural todo intento de legitimación del trato discriminatorio a grupos diferentes, llegando en casos extremos a la destrucción o genocidio de dichos grupos. Pero si bien podemos hacer este tipo de generalización, seguimos estando obligados a estudiar cada caso debido a sus orígenes históricos particulares. Es claro que en Asia y en África existen fenómenos racistas fuertemente influenciados por la globalización, y por ende son similares a los fenómenos racistas en Europa y en las Américas. Pero también hay violentos conflictos étnicos originados en las historias específicas de esos continentes.

– **Usted ha subrayado el importante papel del factor demográfico, especialmente en la política europea. ¿Qué quiere decir esto exactamente?**

– El racismo no puede ser explicado como la simple consecuencia de la presión demográfica; no es un fenómeno mecánico. Por primera vez en 50 años, los grandes flujos migratorios se han transformado en un real problema para el mundo. Y si bien las corrientes migratorias que van de Sur a Sur ocupan raramente los titulares de la prensa, pues son consideradas un aspecto menor del nuevo orden mundial, el desmembramiento de la ex Yugoslavia atrajo la atención sobre supuestas masas de refugiados en marcha. Este hecho transformó la demografía en un punto crítico de las agendas de los gobiernos europeos. En un trabajo reciente establecí una analogía entre la Europa de nuestros días y la Europa de los años 1930. Es evidente que estamos nuevamente frente a una de las características históricas de aquella época, cuando las ideas de deportación de masa o ingeniería social eran consideradas normales; cuando tomar a todo un grupo humano y desalojarlo, desterrarlo, enviarlo a cualquier parte del mundo era considerado una parte fundamental de la geopolítica.

Algunos expertos argumentarían, sin embargo, que contrariamente a aquella época, los partidos extremistas europeos declinan: el Frente Nacional en Francia, por ejemplo, ha dejado de ser lo que era.

Cuando se hace una analogía histórica hay que tener en cuenta que la historia no se repite. No obstante, es necesario preguntarse si existen algunos fenómenos comunes que puedan ayudar a entender la política contemporánea. Yo señalo en mi trabajo tres de

esos fenómenos que creo fueron muy importantes en 1930 y siguen teniendo un peso considerable en la actualidad.

Primero, la guerra ha regresado al corazón de Europa a través de los Balcanes y es una vez más considerada una opción política real por los gobiernos europeos y occidentales. Segundo, como mencioné antes, la demografía y la protección de fronteras se han vuelto una parte clave de las políticas gubernamentales, especialmente para la Unión Europea desde la instauración de los Acuerdos de Schengen, en 1995. Tercero, el racismo ha reaparecido como un arma ideológica, y la representación de las relaciones sociales y políticas en términos étnicos se ha transformado en un medio ideológico de producir consenso en las sociedades democráticas occidentales. No sólo en Austria, Suiza y Bélgica, sino también en Gran Bretaña, Alemania y Francia. En marzo de 2000, más de 60% de los franceses admitió tener opiniones racistas.

– **En Italia y otros países hubo un profundo debate sobre cultura nacional y protección de esa cultura ¿Cree usted que ésto es sólo un pretexto para esconder prejuicios racistas o la manifestación de una preocupación general?**

– Si un italiano como yo se compara con un francés, obviamente podrá hablar de sus costumbres gastronómicas, su estilo de vida, sus gustos... de cada cosa que distingue a un italiano de otro individuo, sin necesidad de ser racista. Pero hay un punto en el cual la conversación se vuelve racista, es cuando uno asegura que las diferencias son demasiado grandes para ser eliminadas, demasiado profundas para permitir que la gente conviva de igual a igual.

Tomemos el ejemplo de los musulmanes y los árabes en Italia; se dice que la cultura de esa gente no sólo es diferente de la nuestra, sino que también les impide integrarse. Puesta en esos términos, la asimilación a un país democrático donde todos son iguales ante la ley se vuelve imposible. La ambigüedad de la actitud racista es que reconoce las características humanas esenciales cuando se trata de cultura, religión, historia o tradiciones, pero que trata todo eso como si fueran sólo aspectos naturales. La actitud racista traduce todo lo que es histórico en natural. En consecuencia, lo vuelve imposible de cambiar.

– **¿Cree usted que el futuro estará marcado por la utilización del racismo a nivel político?**

– Es difícil hacer predicciones. Si gana la línea dura partidaria de la globalización –entiéndase por ello la confrontación entre pobres y ricos–, creo que veremos años de graves conflictos, y entre éstos se producirá seguramente un violento rechazo del flujo inmigratorio hacia los países ricos. Esos conflictos también serán recuperados políticamente por la derecha, quiero decir, por los productores de racismo espontáneo. Pero también existe la posibilidad de que los líderes de los países más ricos y poderosos traten de controlar esas diferencias entre regiones ricas y pobres del mundo en forma menos violenta y más razonable. Esta opción es lamentablemente menos probable que la primera; pero, si ocurre, podríamos ver una progresiva reducción del racismo.

– **¿Se puede combatir el racismo en cada país, en vez de hacerlo a nivel global?**

– Las campañas antirracista deben estar arraigadas en realidades concretas de cada país o región; de otra forma sólo terminan vehiculizando moralinas y retórica que nadie necesita. Las Naciones Unidas y otras organizaciones internacionales deben seguir intentando que los gobiernos tomen conciencia; también debe hacerlo la opinión pública mundial.

9

COLOMBIA: SEGREGACIÓN Y HUMILLACIÓN

EL CORREO DE
LA UNESCO 2001

“¡Pero si en Colombia no hay negros!”, afirmó recientemente una colombiana radicada en Nueva York a la etnóloga Luz Rivera cuando ésta daba detalles de su investigación sobre las comunidades negras e indígenas en su país. “¿Cómo que no? ¡Pero si representan más del 22% de la población!”, replicó Rivera. “Si los hay no son colombianos”, insistió su interlocutora. Luz Rivera trató de explicarle que no sólo los más de siete millones de negros que hay hoy en su país son tan colombianos como ella, sino que, además, es muy probable que entre sus ancestros haya al menos uno. “¡Dios me libre de tener un negro en mi familia!”, le respondió. Como en otros países de América Latina, el racismo contra negros e indígenas es una realidad en Colombia. Y, al igual que en los demás países de la región, las víctimas de ese racismo suelen ser “invisibles” a los ojos de quienes lo practican.

Los esclavos negros africanos fueron introducidos en territorio colombiano prácticamente con el arribo de los primeros conquistadores. Desde el comienzo, las comunidades negras se establecieron primordialmente en la costa septentrional, cerca de Cartagena de Indias, principal “puerto negrero” de la época, así como en el Oeste y en el archipiélago de San Andrés y Providencia.

Los “afrocolombianos” –como se los llama oficialmente– también están presentes en ciudades grandes y medianas como Cartagena, Buenaventura, Cali, Turbo, Barranquilla o Medellín. Allí, la segregación adquiere visos de humillación. “En Cartagena, los únicos negros que pueden entrar a ciertos clubes y restaurantes son los que sirven. En Bogotá y Cali la mayoría de las empleadas de servicio son negras, vestidas a menudo con uniformes rosados”, afirma Luz Rivera. Con el tiempo, la discriminación llevó a muchos a radicarse en zonas rurales, aisladas, donde hoy viven prácticamente en autarquía, trabajando en pequeñas fincas, como asalariados de grandes establecimientos agropecuarios o dedicados a la pesca artesanal de subsistencia.

Su situación, sin embargo, no es mucho mejor. Según el Tercer Informe de la Organización de Estados Americanos sobre la Situación de los Derechos Humanos en Colombia (1999) “un número desproporcionado de negros vive en condiciones de pobreza extrema”. Los afrocolombianos residen en algunas de las zonas más conflictivas del territorio nacional, reciben el ingreso per cápita más bajo del país, registran tasas de analfabetismo sumamente elevadas, altos índices de mortalidad infantil y enfermedades graves como la malaria, el dengue, infecciones gastrointestinales y respiratorias. Esto se debe –precisa el informe– a la falta de agua potable, de electricidad y de servicios médicos en el seno de sus comunidades.

Frente a esa exclusión, muchos grupos establecen mecanismos de cooperación que se han mantenido desde la esclavitud, cuando los negros fueron forzados a trabajar en las minas de oro y platino, mientras que los indígenas se dedicaban a la agricultura sedentaria. Luz Rivero ha estudiado estas relaciones interétnicas en un pueblo aislado a orillas del río Guayabero, en la Serranía del Baudó.

“Las tres decenas de familias de negros que viven allí crearon relaciones de parentesco ritual con las familias indígenas que habitan más adentro en la selva. Es común que un indígena pida a un negro ser el padrino de su hijo, sellando así una relación de ‘compadrazgo’ que facilitará la vida de ambas familias, sometidas por igual a la discriminación”.

PREJUICIOS EN EL PARAÍSO MULTIRRACIAL

La discriminación es explícita en las ofertas de empleo, donde la exigencia de “buena presencia” es sinónimo de “no se aceptan negros”. Detrás de la tan publicitada imagen de Brasil como “paraíso multirracial” subyacen prejuicios muy acentuados que es necesario denunciar. Los negros son las principales víctimas.

En muy poco tiempo –¿qué son 501 años en la historia de la humanidad?– Brasil ha recibido olas sucesivas de inmigrantes venidos de todas partes. Con la alegría típica de los trópicos, esta mezcla de gentes y colores se tradujo en el tan publicitado estereotipo de la “democracia racial”, una imagen de Brasil como lugar del eterno entendimiento y la armonía social entre personas de colores diferentes. Pero, detrás de la sonrisa que ilumina los rostros negros, blancos, mulatos, rojos o amarillos cuando suenan los primeros acordes del tambor en las escuelas de samba, lo cierto es que, raciales, sociales o económicos, los prejuicios existen, y es preciso denunciarlos.

Desde su descubrimiento, en 1500, Brasil vivió durante más de tres siglos en un régimen de trabajo esclavo y fue el último país del mundo occidental en abolir la trata de negros, el 13 de mayo de 1888. Además, fue el mayor importador de esclavos de la historia moderna, destino de 40% de los que llegaban al continente americano. En consecuencia, Río de Janeiro se convirtió en la mayor ciudad africana del mundo, incluyendo las de África; su puerto era el mayor importador mundial de esclavos y el Mercado do Valongo fue el más grande de la humanidad. Hoy, sólo Nigeria supera a Brasil en cantidad de población negra.

BLANQUEAR LA SOCIEDAD

Las relaciones sexuales entre los blancos y sus esclavas, y especialmente las de los hijos que se iniciaban al sexo con ellas, tuvieron como resultado el nacimiento de mulatos, que en la actualidad superan en cantidad a los negros oscuros. La “adopción” de esclavos liberados, aunque por un lado resolvió la situación del liberto no preparado para enfrentarse al mundo, se tradujo también en el mantenimiento del antiguo régimen de trabajo y perpetuó las aparentes (y a veces verdaderas) relaciones de afecto entre los “señores de la Casa Grande” y los esclavos que los servían. La expresión “democracia racial” surgió en los años 30 para enmascarar el propósito del gobierno de “blanquear” la sociedad a través de los incentivos a la inmigración de las “razas más adelantadas”, blancos oriundos de Europa. Brasil había incorporado el mito de la inferioridad racial e intelectual del negro, y sentía la urgencia de revertir la composición de su población, predominantemente descendiente de africanos. La llegada de este tipo de inmigrantes empeoró aún más la situación de los negros, que vieron menguar las pocas ofertas de trabajo a su alcance. En cuarenta años de libertad, los ex esclavos y sus descendientes habían engrosado las estadísticas de la población de la calle y la mendicidad. Cuando tenían un techo, era el de una choza, en favelas, y, si tenían empleo, era de escasa cualificación y menor salario.

EL VOLUMEN DE LA DESIGUALDAD

Hoy, las cifras de la desigualdad son dramáticas, empezando por la mortalidad infantil cuya tasa es de 62 negros y 37 blancos por cada 1.000 niños. En la franja de los menores de cinco años, la cifra asciende respectivamente a 76 y 45. Y cuando se hace adulto, el brasileño afro-descendiente tiene una esperanza de vida seis años menor que la del blanco: 62 años para el hombre y 68 para la mujer.

El índice de analfabetismo de la población afro es de 22%, y la escolaridad media de los negros es de seis años de estudio, lo que significa que la mayoría desemboca en el mercado de trabajo siendo todavía niños o con la formación escolar de un adolescente. Apenas 18% tiene acceso al nivel superior, y de ellos solamente 2,3% consigue terminar la universidad. La precariedad de esta formación se refleja directamente en la vida profesional, donde en la práctica los negros tienen acceso únicamente a trabajos subalternos, de pésima remuneración

Cuando buscan empleo, saben de antemano que, si compiten con un blanco de igual cualificación, será éste quien obtenga la plaza. Y, cuando consiguen trabajo, a menudo padecen políticas salariales injustas que privilegian a blancos que desempeñan la misma función. Este círculo vicioso engrosa las tasas de desempleo (11% de hombres y 16,5% de mujeres negros) y los índices de pobreza (34% de los negros brasileños viven por debajo de la línea de la pobreza y 14% por debajo de la de indigencia).

Una investigación realizada hace cinco años por O Dia, el diario popular de mayor tirada de Río de Janeiro, en bares y restaurantes de las playas de Copacabana e Ipanema reveló que, de los 318 empleados en esos establecimientos, solamente uno era negro. Los hoteles, restaurantes, bancos y centros comerciales rara vez contratan a negros, alegando que a sus clientes no les gusta que les atienda gente de color. Asimismo, la discriminación es explícita en las ofertas de empleo que publican los diarios, donde la exigencia de "buena apariencia" es en realidad sinónimo de "no se aceptan negros". Aún más perverso es el "Código 4" del Sistema Nacional de Empleo, que identifica el color de piel del candidato y permite al empleador utilizar la disculpa de que "la vacante ya fue cubierta".

Lamentablemente, en los últimos años el odio racial, patente en grandes ciudades como São Paulo o Río de Janeiro, se ha extendido a judíos, indígenas, gitanos, homosexuales e incluso a los nordestinos (brasileños blancos llegados desde el Nordeste en busca de mejores condiciones de vida). Ya no cabe decir que las manifestaciones de racismo carecen de importancia porque son esporádicas. Aunque oficialmente están prohibidas, las publicaciones antisemitas y revisionistas circulan a manos llenas. Internet destila su odio contra negros, judíos y homosexuales. La profanación de cementerios judíos, las pintadas con cruces gamadas y términos injuriosos en la vía pública son frecuentes. Las cosas están yendo demasiado lejos, y, mañana, cualquier grupo puede transformarse en objeto de xenofobia, sea cual sea su origen, su color o su credo.

EL PREJUCIO INVISIBLE

Entre tanto, la población blanca no se da por aludida. En un sondeo reciente realizado por la Universidad de Brasilia, 35% de los entrevistados admitió, con muchas dificultades, ser racista, mientras que 65% no lo reconoció de forma alguna. La invisibilidad engañosa del prejuicio racial hizo que fuese comparado con el bombardero B-2 Stealth, indetectable incluso por radar. En respuesta, los líderes de la comunidad negra decidieron en la década del 80 comenzar a organizarse para enfrentarse a los prejuicios, miedos y resistencias. Pasando por alto sus divisiones políticas, religiosas o partidarias, crearon juntos varias ONG para defender los derechos del negro e impulsar estudios realistas de la situación. Paralelamente, se inició una labor de rescate de los valores culturales y religiosos de los antepasados africanos, en un intento de reforzar la identidad negra y consolidar el orgullo por el color y las tradiciones. Publicaciones de la más alta calidad trataron de crear y valorizar modelos negros para sustituir el padrón blanco; las líneas editoriales, incluidas las de productos dirigidos al público infantil, comenzaron a enaltecer a héroes ficticios y reales del mundo negro. La estética no quedó al margen, ya que se crearon cosméticos especiales para cada tono de piel y cabellos, acordes con los distintos tipos de vestuario.

REACCIÓN GUBERNAMENTAL

Por su parte, el gobierno brasileño, que antes denunciaba la pobreza, nunca el racismo, también está comenzando a encarar esta cuestión. Es justo reconocer que Brasil, además de ser signatario de los principales tratados internacionales de defensa de los derechos humanos, es pionero en el campo de la legislación antirracista. La actual Constitución, además de prohibir toda forma de prejuicio, considera el racismo un “crimen imprescriptible”. El año pasado, el estado de Río de Janeiro dio otro paso adelante con la creación del “Disque Racismo e Anti-Semitismo”, una centralita telefónica concebida por la Secretaría de Seguridad Pública para canalizar las quejas de las víctimas del racismo. Pero, por sí solo, el castigo no basta. Es preciso crear en cada persona, cualquiera que sea su color, la consciencia de las injusticias sociales y provocar en ella el deseo de actuar para eliminar las desigualdades.

EL “ETNICISMO” NO ES UNA FATALIDAD

A comienzos de los años setenta, el número de refugiados en África negra era de unas 700.000 personas; veinte años más tarde, superaba los seis millones⁴⁶. Actualmente, cerca de uno de cada tres refugiados del planeta es un africano que halló refugio en su propio continente. Y para tener una idea de la magnitud de los desplazamientos forzados y de la desestabilización poblacional que ha sufrido África en los últimos decenios, es preciso añadir unos siete millones de desplazados internos (dentro de sus propios países) y las corrientes, tradicionales o nuevas, de inmigración económica. En este contexto hay que situar las crisis xenófobas que han surgido en más de un país de África negra. Los vuelcos geopolíticos internos de los Estados y entre Estados son los que originan esos traslados de población y las consecuentes violaciones a los derechos humanos; mucho más que las sequías periódicas que arrojan a los caminos a cientos de miles de personas.

No cabe duda de que la llegada masiva y repentina de cientos de miles de extranjeros a un país vecino africano, que alimenta difícilmente a su población local, puede ser fuente de tensiones y de rechazo. Sin embargo, impresiona la generosidad que muestran esos países de primer asilo. Así, en la década de 1990, Guinea y Côte d’Ivoire recibieron más de un millón de personas que huían de los conflictos internos de Liberia y Sierra Leona. Diez años más tarde, la mayoría de esos refugiados no ha podido regresar a su país ni encontrar una tierra de asilo definitivo.

Esas dos guerras son, en gran medida, emblemáticas. Como ocurre a menudo, presentan una “faceta étnica”, pero la voluntad de controlar recursos económicos es también la fuente del conflicto y de su financiación: por ejemplo, el contrabando de madera en Liberia y el tráfico de diamantes en Sierra Leona gracias a la complicidad activa de empresas internacionales. En ambos casos, los protagonistas, apoyados por partes extranjeras interesadas, Estados vecinos o alejados, hacen que el conflicto desborde el territorio nacional: los campos de refugiados sirven de puntos de apoyo para nuevas revanchas. El clima de inseguridad que a menudo reina, la imposibilidad de toda perspectiva de instalación definitiva en un país de acogida más rico, el desinterés e incluso la indiferencia de la comunidad internacional, contrariamente a su actitud en Kosovo o

11

DRISS EL YAZAMI,
SECRETARIO
GENERAL DE LA
FEDERACIÓN
INTERNACIONAL
DE DERECHOS
HUMANOS (FIDH).
EL CORREO DE
LA UNESCO.

46 Los refugiados en el mundo, ACNUR, 2000.

Timor Oriental, fomentan el afán de revancha y facilitan el reclutamiento para la reanudación de los conflictos... y de nuevos éxodos.

Más que a una “fatalidad etnicista”, es a esta desestabilización profunda de las poblaciones a lo que hay que atribuir la xenofobia africana. Los Estados, frágiles desde su creación, pues sus territorios nacionales corresponden rara vez a realidades históricas y culturales, los son aún más por la corrupción y su incapacidad de lograr un auténtico desarrollo.

Después de los “conflictos por país interpuesto” del enfrentamiento Este-Oeste, las nuevas crisis, instrumentalizadas por Estados africanos más poderosos, explotan la dimensión étnica y le imprimen una carga de odio que dista mucho de ser espontánea: es en definitiva “la conquista del poder”, por el que “se enfrentan a menudo sin cuartel los grupos, las tendencias y los clanes”⁴⁷, la que acciona ese resorte identitario. Maquillados para aparecer como “guerras tribales”, esos conflictos y su cortejo de violaciones y de odios pueden perdurar sin que la conciencia internacional se sienta indignada ni responsable. El genocidio de Rwanda, que tenía un origen similar, constituye la prueba más cruel de esa situación.

12

EDUCACIÓN MULTILINGÜE EN PAPÚA NUEVA GUINEA

FUENTE:
KALUS 2003; SIL
INTERNACIONAL
2004A; CRIP 2004
INFORME
DESARROLLO
HUMANO 2004.

Enclavada entre el Océano Pacífico Sur y el Mar de Coral, Papúa Nueva Guinea es la nación con la mayor diversidad cultural y lingüística del planeta; allí se habla aproximadamente una sexta parte de las 6.000 lenguas del mundo. Un siglo de ocupación colonial dejó una lengua franca, una versión simplificada del neo melanésico, el tok pisin, derivada del inglés, alemán, español, malayo y las propias lenguas de Papúa Nueva Guinea habladas por la mitad de la población de 5 millones.

Con el fin de satisfacer las necesidades de la población indígena respecto de una educación básica pertinente, el Ministerio de Educación puso en marcha una importante reforma educacional en 1993 que contempló la introducción de educación en lengua materna en los tres primeros años de escolaridad; luego, la instrucción continúa en inglés. En el año 2001, se habían introducido 369 lenguas indígenas en 3.600 escuelas primarias, por lo que en la actualidad un tercio de los niños inicia su escolarización en su lengua materna.

No se ha realizado ningún estudio estadístico, pero existen abundantes datos anecdóticos de que los niños aprenden con mayor facilidad a leer, a escribir e inglés cuando comienzan su escolarización en su lengua materna. La matrícula va en aumento y el índice de deserción, particularmente en las niñas, ha descendido. Hoy, más del 70% de los estudiantes del sexto grado continúan con el séptimo grado en comparación con las cifras de 1992, que llegaban al 40%.

Las matrículas en la escuela secundaria elemental se han duplicado desde 1992 y las cifras correspondientes a la secundaria de ciclo superior se han cuadruplicado⁷⁰. La opinión de los docentes es que los niños se ven más inquisitivos y seguros de sí mismos. La reforma educacional se instaló tras 20 años de consulta pública amplia y su puesta en marcha fue gradual. Organizaciones no gubernamentales obtuvieron fondos para elaborar un sistema de escritura para algunas lenguas que habían permanecido ágrafas hasta entonces. Aquellas comunidades interesadas en convertir sus escuelas a la lengua local

47 *Géodynamique des migrations internationales*, Gildas Simon, PUF, París, 1995.

debían acceder a construir nuevos establecimientos, ayudar en las actividades cotidianas de la escuela, o bien compartir su cultura con los niños. El material de aprendizaje es deliberadamente simple: se imprimen copias de un libro de texto prototipo con líneas en blanco para ser llenadas con la lengua local. El uso de textos en blanco y negro y de tapas blandas permitió mantener los costos a raya. Las comunidades escogieron como profesores a personas de la localidad que hubieran cursado al menos el 10° grado. Su remuneración es inferior a la de los profesores certificados inscritos a nivel nacional, pero a muchos les complace estar realizando un trabajo que merece la pena a cambio de una remuneración estable. Papúa Nueva Guinea solicitó y recibió importante apoyo de Australia para introducir la reforma, pero la expectativa es que el sistema se equilibre económicamente y sea sostenible en el largo plazo. Actualmente se realizan estudios para evaluar los resultados.

RECURSOS

RUTAS DE DIÁLOGO

A lo largo de toda la epopeya humana, los pueblos han intercambiado experiencias culturales, saberes, valores y bienes por conducto del arte, el comercio y las migraciones. Así pues, la historia es el relato de esos viajes. En el umbral del siglo XXI, el mundo está obligado a cumplir la promesa de justicia, bienestar y paz para todos.

Son esos encuentros –a veces dolorosos– que permitieron a los individuos y a las comunidades intercambiar sus ideas y sus costumbres de un continente a otro, de un mar a otro, los que la UNESCO quiere difundir entre el mayor número posible de personas.

Para conocer mejor la acción de la UNESCO en este campo:

- Diálogo intercultural en Asia Central
- La Ruta del Esclavo
- Las Rutas del hierro en África
- Las Rutas de al-Andalus
- Programa Mediterráneo
- Proyecto Cáucaso
- Plan Arabia
- Cultura de Barrio: Red Mundial de Actores Culturales Locales

unidad 1

Actividades para trabajar en el Aula

NIVEL ENSEÑANZA BÁSICA O PRIMARIA

1. Raza | 82
2. Haciendo murales | 83
3. Un mundo de colores | 84
4. Todos los eres que soy | 85
5. Coloreando el mapa | 88
6. Identificación de palabras de origen indígena o africano presentes en el uso cotidiano del lenguaje | 90
7. Eligiendo la frase | 91
8. Reporteros viajan en misión | 92
9. Conociendo el patrimonio intangible | 95

NIVEL ENSEÑANZA MEDIA O SECUNDARIA

1. ¿Qué son poblaciones indígenas, originarias o autóctonas? | 96
2. Identificación de instrumentos musicales | 103
3. Conflictos y soluciones | 104
4. La mejor y la peor comida del mundo | 105
5. La aduana | 106
6. Identificando términos | 108
7. El Día Internacional de la Tolerancia | 110
8. La genética descalifica el concepto de raza | 111
9. ¿Qué es cultura? | 114
10. ¿Por qué no somos negros todos los humanos? | 115

Raza

OBJETIVO

Comprender que el concepto “raza” está basado en aspectos fenotípicos (externos) como el color de la piel. Comentar que todos los seres humanos constituyen una única raza: “la raza humana”.

VECTOR

Identidad.

TRABAJO

Grupal.

PROCEDIMIENTO

Los alumnos, en conjunto con el/la profesor/a, leen el siguiente artículo y lo comentan llevando a cabo un breve debate en torno a las siguientes preguntas: ¿A qué nos referimos cuando hablamos de raza? ¿Qué quiere decir que la raza exista como concepto cultural? ¿Qué hacemos entonces cuando discriminamos a alguien por su color de piel? ¿Cuándo discriminamos a alguien por el color de su piel? ¿Alguna vez se han sentido discriminados?, etc.

El color de la piel sí existe como concepto social.



LAS RAZAS “NO EXISTEN”

Un grupo de científicos de Brasil y Portugal descubrió que las características físicas generalmente asociadas con los tipos raciales –como el color de la piel o el pelo– no reflejan necesariamente nuestros orígenes ancestrales. La población de Brasil deriva principalmente de tres grupos étnicos independientes: los amerindios, los europeos y los africanos.

A lo largo del tiempo, estos grupos se han mezclado. Sin embargo, algunos brasileños son considerados como blancos mientras que otros son percibidos como negros. “Existe un gran consenso entre los antropólogos y genetistas humanos de que, desde el punto de vista biológico, las razas humanas no existen”, dijo uno de los investigadores, Sergio Pena. “Sin embargo, las razas sí existen como interpretaciones sociales”, agregó.

CONCEPTO CULTURAL

Los científicos de la Universidad Federal de Minas Gerais (Brasil) y de la Universidad de Oporto (Portugal) comenzaron a investigar si los antecedentes genéticos de las personas se reflejaban en su apariencia física. El color de la piel sí existe como concepto social.

Sin embargo, no encontraron pruebas científicas de que exista este vínculo. Esto significa que personas de piel blanca pueden tener ancestros genéticos mayormente africanos y que una persona con rasgos de raza negra puede perfectamente tener ascendencia europea. Las conclusiones de los investigadores respaldan la opinión de que, científicamente, el concepto de raza no existe. La investigación se llevó a cabo en Brasil y en la isla de Santo Tomé. Sus resultados se dieron a conocer en una publicación de la Academia Nacional de Ciencias de Estados Unidos.

ADAPTADO DE CIENCIA

[HTTP://NEWS.BBC.CO.UK/HI/SPANISH/SCIENCE/](http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/science/)

Haciendo murales⁴⁸

OBJETIVO

Identificar los distintos grupos étnicos que conviven en su escuela y vecindario.

VECTOR

Identidad.

TRABAJO

Individual.

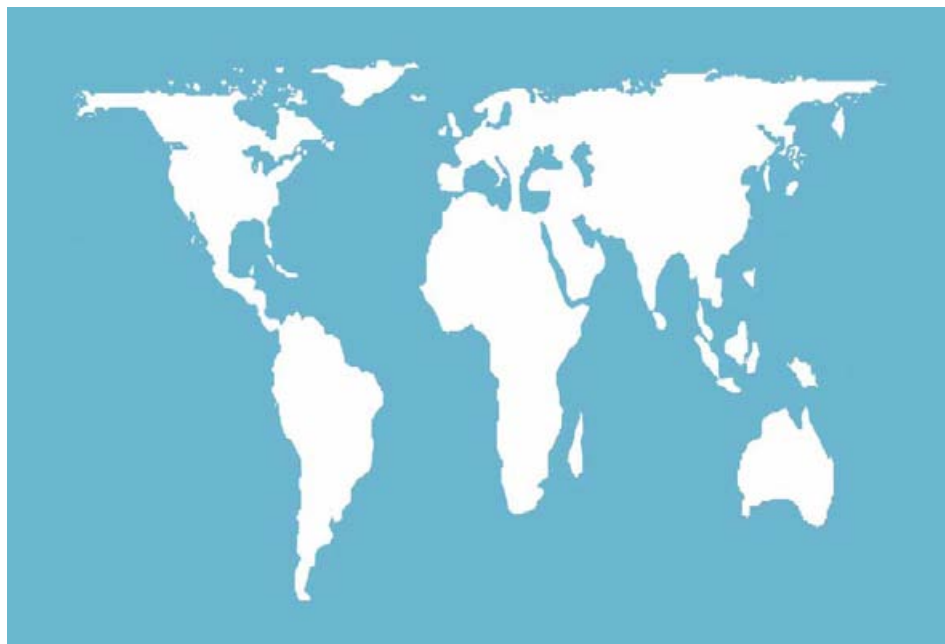
PROCEDIMIENTO

Los niños y niñas preguntarán a docentes y familiares sobre las distintas nacionalidades y grupos étnicos presentes en su centro educativo y vecindario. Luego elaboran una lista y junto a cada grupo étnico o nacionali-

dad pondrán una relación de objetos, alimentos, inventos... que les son propios y que tienen una carga positiva. Por ejemplo, China, los fuegos artificiales; Colombia, el café; México, la artesanía; Chile, el cobre; Brasil, el carnaval; Perú, la comida; España, el baile flamenco, etc.

A continuación, por grupos, harán murales en los que representen la diversidad cultural que les rodea, incluyendo estos elementos (por ejemplo, recortes de revistas con fuegos artificiales, granos de café...).

En un mapa como el siguiente, los niños y niñas marcarán los lugares en donde se encuentran los antepasados de las personas identificadas en su centro educativo.



48 Educación primaria.

Un mundo de colores

OBJETIVO

Descubrir cómo afecta la igualdad o la diferencia a la hora de acercarnos a otras personas e identificar los criterios utilizados.

VECTOR

Equidad.

TRABAJO

Individual y grupal.

PROCEDIMIENTO

Se trata de formar grupos en base a stickers o pegatinas (papeles con goma) de diversos colores colocadas en la frente. Es necesario proveer tantos stickers o pegatinas como participantes tenga el curso.

Estas pegatinas tienen que tener las siguientes características:

- Dividir las en cuatro colores bien diferenciados, o cuatro formas distintas.
- Dejar dos o tres de colores o formas diferentes entre sí y con las anteriores.

Esta Actividad se puede desarrollar con el grupo-curso, y se puede trabajar con niños y niñas a partir de los ocho años.

Los estudiantes se colocan en círculo y cierran sus ojos. El o la docente coloca las pegatinas en la frente de cada uno mientras explica: *“Cuando termine, SIN HABLAR, tienen que formar grupos en base a la pegatina o stickers que llevan en la frente”*.

Cuando los grupos estén formados y separados claramente, se procede a realizar el siguiente proceso de reflexión:

1. ¿Cuál ha sido el criterio para formar los grupos? ¿Por qué?
Es muy habitual que los grupos se formen en base al color y a que éste sea el mismo, ¿no había otros posibles criterios: grupos arco iris, variados...?
2. ¿Por qué nos acercamos a quién más se nos parece?
3. ¿Qué pensaron y sintieron aquellas personas que se quedaron sin grupo?
4. ¿Qué pensaron los demás? ¿Se dieron cuenta?
5. ¿Encuentran alguna relación con la vida real?

ADAPTADA DE LA ALTERNATIVA DEL JUEGO: FICHAS TÉCNICAS PACO CASCÓN.

Todos los "eres" que soy

OBJETIVO

Distinguir los distintos niveles que componen su identidad individual a través de un ejercicio de *autoidentificación*.

VECTOR

Identidad.

TRABAJO

Individual.

PROCEDIMIENTO

Fotocopie las siguientes fichas y se le entrega a los niños y niñas. Aparecen distintas posibilidades que cada uno debe ir escogiendo y en donde se van distinguiendo niveles como: género, color de piel, lugar de procedencia.

FICHA 1

Eres...



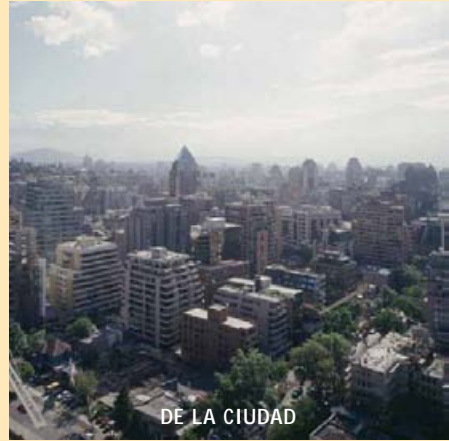
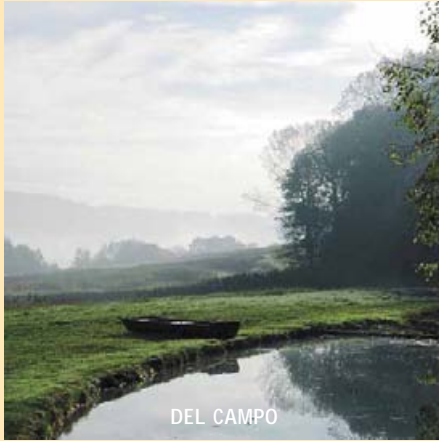
FICHA 2

Eres...

 DE ECUADOR	 DE GUATEMALA	 DE CHILE	 DE PERÚ
 DE ARGENTINA	 DE HONDURAS	 DE MÉXICO	 DE COLOMBIA
 DE PANAMÁ	 DE CUBA	 DE COSTA RICA	 DE BOLIVIA
 DE PARAGUAY	 DE URUGUAY	 DE BRASIL	 DE VENEZUELA
 DE OTRO PAÍS			

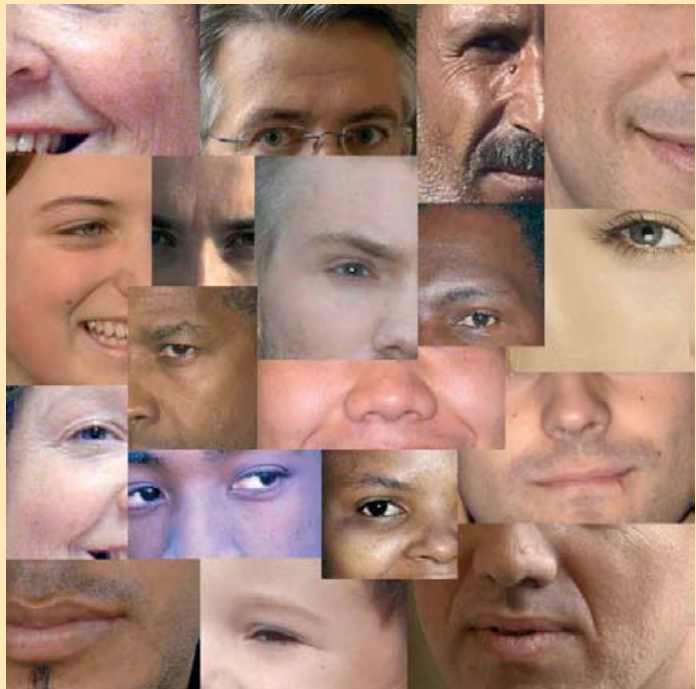
FICHA 3

Eres...



FICHA 4

Marca un círculo sobre el color que más se parece a tu piel.



FICHA 5

Haz un dibujo de ti mismo en tu casa, con tu familia, de tu comida favorita, de lo que más te gusta hacer los fines de semana. Cuando lo termines pégalo en esta caja.



Coloreando el mapa⁴⁹

OBJETIVO

Identificar en un mapa la extensión que abarcan diversas etnias, religiones y grupos humanos de distinto color de piel.

VECTOR

Identidad.

TRABAJO

Individual.

PROCEDIMIENTO

Sobre el mapa del mundo, que se presenta a continuación, colorea, de acuerdo a los colores señalados en cada número, la extensión de cada una de las diferentes culturas que se indican:

1. Colorea blanco (zona de mayoría blanca); punteado (zona de mayoría negra) y sombreado gris (zona de mayoría amarilla).
2. Sobre el mismo mapa, marca –de acuerdo a los colores indicados– las zonas de mayor

concentración de: indígenas de América (rojo); aborígenes de Australia y Oceanía (azul); etnias originarias de África (verde) y orientales en el mundo (amarillo).

3. Dibuja en cada zona el símbolo religioso mayoritario:
 - ✝ : Católicos.
 - ✙ : Ortodoxos.
 - ✠ : Protestantes.
 - ✡ : Judíos.
 - ☪ : Musulmanes.
 - ☸ : Animistas (budistas, taoístas, sintoístas).
 - ☹ : Ateos.
 - ☯ : Otras religiones.

¿Qué le sucede al mapa del mundo según vamos queriendo indicar más y más diferencias culturales, religiosas, sociales?

¿Te imaginas si añadimos diferencias sexistas, económicas, marginales, deportivas, físicas, políticas, ideológicas?



49 Adaptada de Ministerio de Educación y Ciencia de España. *Orientaciones para la interculturalidad*.



Identificación de palabras de origen indígena o africano presentes en el uso cotidiano del lenguaje

OBJETIVO

Identificar las distintas vertientes que configuran su realidad actual a través de este ejercicio, donde se releva la presencia de distintas culturas en palabras incorporadas al lenguaje cotidiano.

VECTOR

Identidad.

TRABAJO

Grupal e individual.

PROCEDIMIENTO

Para desarrollar esta actividad es necesario contar con un diccionario.

Los/as alumnos/as en conjunto con el/la profesor/a hacen una lista de palabras africanas o indígenas y que se usen en el día a día.

Posteriormente se le encarga a cada alumno/a que averigüe el significado y procedencia de cada palabra, consultando en diccionarios o Internet, y posteriormente cada uno/a expone frente al curso lo encontrado.

Se recomienda usar esta actividad para que los estudiantes identifiquen:

- Qué pueblos hablan las lenguas señaladas: mapudungun, náhuatl y quechua.
- Investiguen qué lenguas (al menos dos para cada caso) se hablan en el Caribe o en África.

MAPUDUNGÚN	LENGUAS DEL CARIBE	EJEMPLO NÁHUATL	QUECHUA	LENGUAS AFRICANAS
Guata	Sabana	Cacahuete	Cancha	Zamba
Chape	Colibrí	Aguacate	Guagua	Bongo
Guarén	Huracán	Tomate	Papa	Candombe
Ruca	Iguana	Hule	Pampa	Macaco
Pololo	Cacique	Tamal	Guano	Ñame
Laucha	Canoa	Chocolate	Palta	Banana
	Ají	Cacao	Quena	
	Loro	Chicle	Choclo	
		Tiza	Poto	

Eligiendo la frase⁵⁰

OBJETIVO

Reflexionar en torno a la temática que plantea cada frase.
Realizar una elección basada en argumentos propios en torno a la frase.

VECTOR

Identidad.

TRABAJO

Individual.

PROCEDIMIENTO

A continuación te presentamos las siguientes frases. Tú debes colocar en las líneas en blanco si estás de acuerdo o en desacuerdo con ellas y el porqué de tu elección.

“EXISTE UNA SOLA RAZA, LA RAZA HUMANA”

“LO UNIFORME ME ABURRE, VIVA LA DIVERSIDAD”

“SOLIDARIDAD: UN RESPETO”

“TU INDIFERENCIA TE HACE CÓMPlice”

50 Adaptada de Ministerio de Educación y Ciencia de España. *Orientaciones para la interculturalidad*.

Reporteros viajan en misión

OBJETIVOS

- Investigar cultura, costumbres y formas de vida en otros países.
- Conocer, a través de las entrevistas que realizarán, la forma de vida de otros niños y niñas del mundo.
- Realizar reportajes, informes, artículos, entrevistas, cartas a la dirección a través de la perspectiva de los derechos del niño, democracia y medio ambiente.
- Trabajar en forma grupal en los preparativos del viaje.
- Escribir distintos tipos de textos, a partir de observaciones propias.
- Aprender a escribir cartas a las autoridades y direcciones de periódicos.
- Familiarizarse con la geografía y sociedad, naturaleza, historia y religión de los países que les han sido designados.

VECTOR

Convivencia.

TRABAJO

Grupal e individual.

PROCEDIMIENTO

PARTE 1

1. Dividir el curso en diez grupos de tres personas (o los que permita el número de estudiantes).
2. Prepare el ambiente del curso señalándole a los estudiantes que cada grupo ha sido escogido para viajar a diferentes países en los cuales trabajarán como reporteros. Deberán, a partir de lo que hayan encontrado, hacer y escribir las entrevistas, reportajes, artículos, breves biografías y cartas a la dirección.
3. La misión de los reporteros que viajan es estudiar y conocer a los niños y niñas de los países que les han tocado. La misión también incluye adquirir conocimientos sobre:

- a) La cultura del país a visitar, las costumbres y formas de vida.
- b) Los derechos del niño y democracia.
- c) Los trámites que una persona debe realizar para salir del país.

4. Los textos de los reporteros serán utilizados como material para analizar y evaluar en las clases de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Serán publicados en la revista de su propia escuela y en el diario mural.
5. Los reportajes realizados deben ser entregados al docente de las asignaturas correspondientes.
6. Designar a cada grupo uno de los siguientes países:

India	Colombia
China	Chile
Tailandia	Brasil
Kenya	México
Mozambique	Perú

PARTE 2

RECOPIACIÓN DE ANTECEDENTES PREVIOS AL VIAJE

1. Pídale a los estudiantes que se consigan guías de viaje actualizadas en las que puedan encontrar mapas, descripciones de rutas, sugerencias de hoteles y precios, si se quiere hacer el viaje lo más real posible. También pueden obtener información actualizada en la Internet, o solicitarla a los consulados de los países. El Ministerio de Relaciones Exteriores puede dar folletos sobre los países del mundo con la situación política actualizada.
2. Cada grupo debe investigar:
 - Los trámites que deben realizar en su país para poder viajar.
 - Los trámites que deben realizar antes de viajar al país que han sido designados.



¿QUÉ DATOS LLEVARÁN DE SU PAÍS?

- Buscan su país en un mapa.
- Lo marcan y escriben el nombre de su capital y de otras ciudades que quieran incluir. Colocan también el lugar donde viven y escriben su nombre.
- Marcan los países vecinos con sus capitales.

PARTE 3 REPRESENTACIÓN FRENTE AL CURSO SOBRE TRÁMITES

Los grupos designados por el o la docente representan frente al grupo-curso los siguientes trámites:

- Registro Civil: obtención de cédula de identidad y pasaporte.
- Embajadas de India, China, Tailandia, Kenya, Mozambique, Colombia, Chile, Brasil, México, Perú, Sudáfrica: visados, permisos especiales requeridos, vacunas solicitadas...

Para hacer esta representación se recomienda transformar la sala de clases en cada una de las instancias necesarias que deben recorrer antes de iniciar el viaje, por ejemplo:

Registro Civil

- En una de las esquinas de la sala de clases se sienta el o la estudiante que hará de funcionario del Registro Civil. Los otros estudiantes hacen fila para pedir sus documentos. El funcionario les pedirá toda la documentación que es necesaria.

Embajada del país

- En una de las esquinas de la sala de clases se sienta el estudiante que simulará ser funcionario de la embajada del país que está siendo solicitado. Este funcionario recibe las solicitudes de visa y los reporteros que quieren ingresar se encuentran en la fila.
- La solicitud de visa es detallada y hay que ser cuidadoso al rellenarla.
- La visa tiene un costo y los estudiantes tienen que hacer el cambio de la divisa de su país al dólar o moneda pedida por la embajada.
- Un timbre en el pasaporte da permiso para ingresar al país y a un par de semanas de estadía.
- Algunos controlan sus certificados de vacuna. “¿Tenemos todo lo necesario?”.

PARTE 4 COMIENZA EL VIAJE

Preparativos del viaje

Los estudiantes/reporteros necesitan pasaporte, visa, pasajes, moneda del país



y vacunas. Chequear que tengan todo listo y en orden.

De viaje

Transformar la sala de clases en una sala de embarque con control de pasaporte y embarque. Las sillas están en filas y semejan un avión con la cabina del piloto al frente. Durante el vuelo, los alumnos ven películas o fotos del país de destino, en el mapa van siguiendo los países, océanos y capitales que van sobrevolando. Una vez llegados al aeropuerto, todos deben pasar el control de pasaporte y después averiguar qué autobús deben tomar.

Trabajando en la misión encomendada

Los reporteros pasarán un tiempo en el país y no deben olvidar que sus objetivos de trabajo son:

- Entrevistar a niños y niñas.
- Aprender de la geografía, historia, religión, flora, fauna y comida del país.
- Dibujar lo que verán.
- Investigar sobre los derechos del niño y sobre la democracia del país asignado.
- Escribir los reportajes, artículos y entrevistas.
- Aprender matemáticas con los ejercicios relacionados con el país que se visita. Por ejemplo: ¿Quién expide el pasaporte y cuánto cuesta? ¿Quién expide la visa y

cuánto cuesta? ¿Qué vacunas se necesitan y cuánto cuestan? ¿Cuánto cuesta el pasaje de avión? ¿Cuánto dinero se necesita para el viaje y para qué, tanto en tu propia moneda como en la moneda del país? Usan los datos para hacer operaciones matemáticas.

- Calcular distancias, tiempo de viaje y diferencias de horario.
- Estudiar los mapas. ¿Alguien sabe dónde queda tal lugar? ¿Cuánto se demora uno hasta este otro lugar?
- Todos dibujan su trayectoria de viaje y se familiarizan con el mapa.
- Calcular el tiempo efectivo de vuelo: ¿Tenemos los horarios de salida y llegada? ¿Cuántas horas hay de diferencia? ¿Cuánto tiempo esperamos en el aeropuerto? ¿Cuál es la moneda local a la que debemos cambiar?
- Escribir textos en primera persona. Todos los alumnos escriben un diario durante sus viajes. Todos los días, antes de salir de la escuela, escriben sobre el viaje y sobre lo que han hecho ese día.

HACIENDO DE PERIODISTAS

Los estudiantes reciben distintas misiones periodísticas, al interior del grupo. Por ejemplo:

- Deben dividirse tareas: unos preparan las preguntas y otros escriben las entrevistas...
- Escriben textos sobre distintos aspectos en el país designado: derechos del niño, costumbres, geografía, medio ambiente, tradiciones...

NOTA: Esta actividad permite el aprendizaje de diversas áreas del currículo, como lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y sociales. Pero, al mismo tiempo, permite el aprendizaje de competencias sociales, como responsabilidad, puntualidad, toma de decisiones, solidaridad, convivencia, respeto, etc. El o la docente debe evaluar a sus estudiantes DURANTE TODO EL PROCESO y no sólo los escritos entregados.



Conociendo el patrimonio intangible

OBJETIVO

Identificar en su comunidad costumbres, tradiciones, leyendas, comidas propias del lugar.

VECTOR

Identidad.

TRABAJO

Grupal.

PROCEDIMIENTO

Para escuelas ubicadas a gran distancia de museos o centros urbanos, los padres, abuelos o personas de mayor edad en la comunidad desempeñan un papel importante en términos de evocar el pasado y de vincular el pasado con el presente.

Se sugiere formar grupos de estudiantes para entrevistar a diversas personas de la tercera edad, ya sean del colegio, de la familia, del

barrio o de la comunidad (abuelos, profesores mayores, cura párroco), sobre antiguas tradiciones, leyendas o acontecimientos que hayan ocurrido en la comunidad y que se conserven como recuerdos importantes de la historia del lugar.

En la entrevista, los estudiantes pueden indagar sobre:

- Costumbres antiguas (sociales, religiosas, laborales) del lugar.
- Cantos y adivinanzas tradicionales.
- Leyendas o cuentos de la comarca.
- Acontecimientos importantes ocurridos (visitas ilustres, catástrofes).
- Comidas típicas de la zona.

Los registros de estas entrevistas se comparten en grupos de trabajo y se prepara un diario mural o una representación teatral con los mejores relatos, poesías, juegos o leyendas recolectadas.



¿Qué son poblaciones indígenas, originarias o autóctonas?

OBJETIVO

Adquirir manejo correcto en torno a los conceptos de poblaciones indígenas, autóctonas o aborígenes.

VECTOR

Identidad.

TRABAJO

Individual.

PROCEDIMIENTO

Los estudiantes leen el siguiente texto. Luego de leer, comentan las preguntas señaladas al final.



*Comunidades, pueblos y naciones **autóctonos** son aquellos que, teniendo una continuidad histórica con sociedades precoloniales y anteriores a las invasiones que fueron desarrolladas en sus territorios, se consideran a sí mismos distintos de otros sectores de las sociedades que hoy día prevalecen en dichos territorios, o partes de ellos. Hoy día forman sectores no dominantes de la sociedad y están determinados a preservar, desarrollar y transmitir a las generaciones futuras sus territorios ancestrales, y su identidad étnica, como la base de su continua existencia como pueblos, de acuerdo con sus propias pautas culturales, sus instituciones sociales y sus sistemas legales⁵¹.*

Los pueblos indígenas viven en amplias zonas de la superficie de la tierra. Repartidos por el mundo, desde el Ártico hasta el Pacífico sur.

La amenaza de extinción que se cierne sobre las culturas de las poblaciones indígenas no puede dejar indiferente a la UNESCO. En total, estas poblaciones suman unos 350 millones de personas repartidas en más de 70 países del mundo y representan más de 5.000 lenguas y culturas.

Población mundial	6.301.463.000*
Pueblos autóctonos en el mundo	300.000.000**
Pueblos tribales en el mundo	150.000.000***
Grupos autóctonos distintos	5.000**
Número estimado de grupos tribales que no tienen contacto con el mundo más amplio	70***

* Cifra de la ONU para 2003.

** Fondo Internacional para Desarrollo Agrícola.

*** Survival Internacional.

51 Definición de Naciones Unidas para la Subcomisión de la ONU sobre la Prevención de Discriminación contra las Minorías (1986).

Hoy día, a menudo se encuentran marginados y privados de los derechos humanos básicos, particularmente de los derechos culturales.

“Es esencial conocer y entender la relación especial, profundamente espiritual, que mantienen las poblaciones autóctonas con la tierra, elemento fundamental de su existencia y sustrato de todas sus creencias, costumbres, tradiciones y cultura. (...) La tierra no es una mercancía que se puede adquirir, sino un elemento natural del que cada cual debe poder disfrutar libre y gratuitamente”⁵².

“Un objetivo del Decenio es la promoción y la protección de los derechos de las poblaciones indígenas y su capacitación para elegir opciones que les permitan conservar su identidad cultural, sin dejar de participar en la vida política, económica y social, con pleno respeto de sus valores culturales, idiomas, tradiciones y formas de organización social”.

Entre los numerosos pueblos indígenas se encuentran los indios del continente americano (por ejemplo, los mayas de Guatemala o los aymaras de Bolivia), los inuits y los aleutianos de la región circumpolar, los samis de Europa septentrional, los aborígenes e isleños del estrecho de Torres de Australia y los maoríes de Nueva Zelanda. Tanto estos como la mayor parte de los demás pueblos indígenas han conservado sus características sociales, culturales, económicas y políticas, que son manifiestamente distintas de las de los demás sectores de las poblaciones nacionales.

Durante toda la historia de la humanidad, cada vez que los pueblos vecinos dominadores han ampliado sus territorios o que colonizadores procedentes de tierras lejanas se han apode-



rado por la fuerza de nuevas tierras, han corrido peligro las culturas y el sustento –incluso la existencia– de los pueblos indígenas. Las amenazas contra las culturas y las tierras de los pueblos indígenas, contra su situación jurídica y contra sus demás derechos establecidos por la ley, como grupos diferentes y como ciudadanos, no siempre asumen las mismas formas que en el pasado. Aunque algunos grupos han alcanzado un éxito relativo, los pueblos indígenas se esfuerzan en casi todo el mundo por obtener el reconocimiento de sus identidades y de sus formas de vida.

La Cumbre para la Tierra de 1992 marcó un momento histórico para las poblaciones indígenas, ya que veinte representantes indígenas elegidos por poblaciones autóctonas de todo el mundo hablaron directamente desde el estrado de la Asamblea General. En esa ocasión expresaron sus preocupaciones ante el deterioro de sus tierras y del medio ambiente, así como las condiciones actuales de sus pueblos y los esfuerzos que serán necesarios para captar la atención internacional y lograr una mejor vida para las poblaciones indígenas de todo el mundo. La Asamblea General proclamó 1993 el Año Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo y la década de 1995-2004 como el Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo, para fortalecer la cooperación internacional para resolver los problemas de las comunidades indígenas.

52 Estudio del problema de la discriminación contra las poblaciones autóctonas. Naciones Unidas (1987).



“Nosotros, los indígenas, caminamos hacia el futuro siguiendo las huellas de nuestros antepasados. Desde el ser vivo más pequeño al más grande, desde los cuatro puntos cardinales, desde el aire, la tierra y las montañas, el creador nos ha emplazado a los indígenas sobre nuestra madre tierra”.

CARTA DE LA TIERRA DE LOS INDÍGENAS (1992)

Los conocimientos locales y autóctonos constituyen una forma compleja de entender e interpretar el medio ambiente, arraigada en comunidades que tienen una larga historia de interacciones con el medio natural.

Estos sistemas abarcan la lengua, el apego a la tierra, la espiritualidad y una cosmovisión propia. En 2002, la UNESCO creó el proyecto sobre sistemas de conocimiento locales y autóctonos (LINKS) como iniciativa intersectorial dirigida a personas con competencias en todos los campos de actividad de la organización que reflejaran una visión holística de los conocimientos autóctonos y que reforzara la idea de la casi imposibilidad de distinguir en el conocimiento cada uno de sus componentes individuales. En muchas culturas no se puede separar lo “racional” o lo “objetivo” de lo “sagrado” o lo “intuitivo”. El diálogo establecido gracias a esta asociación apunta a fortalecer la función de los saberes autóctonos y de las poblaciones autóctonas en temas relacionados con la gestión y la administración de la biodiversidad, y a

intensificar la transmisión del conocimiento autóctono de una generación a otra.

El proyecto LINKS promueve un enfoque global del conocimiento local y autóctono y reconoce las preocupaciones de las poblaciones interesadas en proteger sus conocimientos de una explotación abusiva, al mismo tiempo que entiende que de la supervivencia de ese conocimiento depende la transmisión de una generación a otra.

Uno de los primeros trabajos realizados es “Cazadores de sueños: arte y saber de los yapa del desierto australiano”, destinado al pueblo lajamanu y sus escuelas.

ALGUNOS EJEMPLOS DE PUEBLOS AUTÓCTONOS⁵³

*Los **aborígenes** llevan viviendo en Australia unos 4.000 años. Si bien están muy apegados a la tierra, que les provee su hogar y su sustento, no se consideran como sus dueños –no hay historia de guerras territoriales entre diferentes tribus–. Como cazadores-recolectores, los aborígenes han cultivado un conocimiento experto del mundo que les rodea y han desarrollado notables habilidades para encontrar alimento y agua. Con frecuencia extraen agua de árboles y raíces, y hasta la obtienen de ranas que almacenan agua en su cuerpo. Son capaces de seguir la pista de animales usando los rastros más pequeños, por ejemplo dibujos en la hierba y ramitas rotas, como claves, y de atraer su presa imitando los reclamos de los pájaros o emulando el movimiento de un emú con palos y plumas.*

*Los **dogon**, cuyas aldeas están situadas principalmente a lo largo de los acantilados de Bandigara, en el sudeste de Malí, han ajustado sus prácticas agrícolas para adaptarse a su entorno rocoso y árido: llevan suelo a los lugares donde más se necesita, y construyen muros de*

53 Tomado de www.ourplanet.com

pedra y montículos de tierra para evitar que los plántones sean arrasados por el agua o llevados por el viento. De acuerdo a su mitología, su pueblo recibió conocimientos astronómicos avanzados de unos guardianes espirituales del espacio sideral, conocidos con el nombre de "nimmos". De estos seres anfibios, los dogon se enteraron de la estrella Sirio B y su tamaño, densidad y movimiento, de la existencia de Venus y los anillos alrededor de Saturno, y de la manera en que los planetas orbitan alrededor del Sol, adelantándose a descubrimientos posteriores hechos por astrónomos con el uso de telescopios y otro equipo moderno de alta tecnología. Unos 27.000 miembros del pueblo de los san viven en Namibia y Botswana. También llamados bosquimanos, están formados por numerosas pequeñas tribus que hablan diferentes dialectos de idiomas khoisan o "lenguas clic". Son los habitantes más antiguos del sur de África, calculándose que llevan viviendo allí de 2.000 a 3.000 años. Como cazadores-recolectores usan su extraordinario conocimiento del medio ambiente para sobrevivir. Son capaces de identificar cientos de especies de plantas y juzgar la edad de un animal por su excremento. Pueden encontrar agua en el tronco de los árboles, y extraerla de plantas que crecen bajo tierra.

Los miembros del pueblo **penan** viven en los bosques tropicales de Borneo (Kalimantan), los bosques más antiguos y con la biología más diversa del mundo. Utilizan los recursos silvestres de la selva para su alimento y su medicina, así como para material de construcción para refugios, veneno para la caza, goma para atrapar aves y madera para construir embarcaciones, herramientas e instrumentos musicales. Los penan valoran el bosque y se consideran a sí mismos como sus administradores o protectores. Al cazar y recolectar operan bajo un código de "molong", que les exige conservar los recursos del bosque, que consideran sagrado. Después de recolectar frutos de un determinado árbol, mar-



can la corteza y permiten que la planta se recupere antes de volver a cosechar sus frutos. Por ejemplo, el sagú silvestre (su principal fuente de carbohidratos) tiene varios troncos: los penan generalmente cortan uno de ellos para harina de sagú, pero dejan los otros intactos a fin de que puedan crecer para uso futuro.

Los **yanomami**, que viven a lo largo de la frontera entre Brasil y Venezuela, viven en comunidades aldeanas de entre 25 y 300 miembros cada una, bajo el refugio de un enorme baldaquin construido de árboles de la selva y hojas de palmera. Como muchas otras tribus de las selvas tropicales, recogen frutos y cazan animales y peces para su alimento. Sin embargo, a diferencia de sus vecinos, los yanomami también talan pequeñas áreas de bosque para cultivar huertos de propiedad familiar. En ellos cultivan bananas, plátanos grandes, mandioca, además de plantas para propósitos medicinales y rituales. En vista de que la capa superior del suelo del bosque pluvial suele ser bastante delgada, mudan sus huertos a un nuevo lugar cada cinco a diez años para permitir que el suelo se reponga.

Uno de los grupos autóctonos de Europa, los 80.000 miembros del pueblo **sami** viven en el lejano norte de Noruega, Finlandia y Rusia. Como cazadores y pescadores, viven de las tierras heladas y dependen en alto grado de sus



compañeros de larga data, los renos. Los sami han arreado renos a través de la historia, apacentándolos sobre vastas áreas, empleándolos para transporte, comiendo su carne y bebiendo su leche, utilizando sus pieles para crear vestimenta y refugios. Si bien los sami están más integrados a la sociedad escandinava que otros grupos autóctonos, y son todos reconocidos como ciudadanos, alrededor del 40% de ellos siguen viviendo de la tierra en formas tradicionales.

*Los **beduinos** –cuyo nombre significa “habitantes del desierto”– sobreviven en las áridas tierras yermas que se extienden desde el golfo Pérsico hasta el Atlántico. Como nómadas constantemente en movimiento, en busca de nuevas tierras de pastoreo para sus camellos, cabras, ovejas y ganado, los beduinos poseen un íntimo conocimiento del tiempo y su entorno natural. Prestan mucha atención a los patrones meteorológicos en los cielos, de manera que pueden dirigirse a lugares donde han caído lluvias recientes. Según lo establecido por tradición, únicamente recorren sus propias tierras. A pesar de ser sumamente territoriales, son generosos y hospitalarios con los viajeros. Así, por ejemplo, según la etiqueta de la vida en el desierto, un forastero que se acerca a una tienda de beduinos será atendido por tres días.*

Aproximadamente 200 sociedades indígenas viven en Brasil, entre 40 y 60 de ellas nunca

han sido contactadas y permanecen aisladas del mundo exterior. Cada una de estas sociedades tiene una lengua, religión y organización distinta de las de demás. En el parque de Tumucumaque viven alrededor de 2.700 indígenas pertenecientes a los grupos wayana, aparai, tiriyo, Kaxuyana, hixkaryana y otros grupos aislados.

Estas poblaciones viven bajo constantes amenazas, y no dudan en movilizarse para defender sus derechos organizándose como movimiento. En Brasil, numerosas organizaciones indígenas reivindican por sí mismas sus derechos y el respeto y protección de su hogar: el bosque tropical.

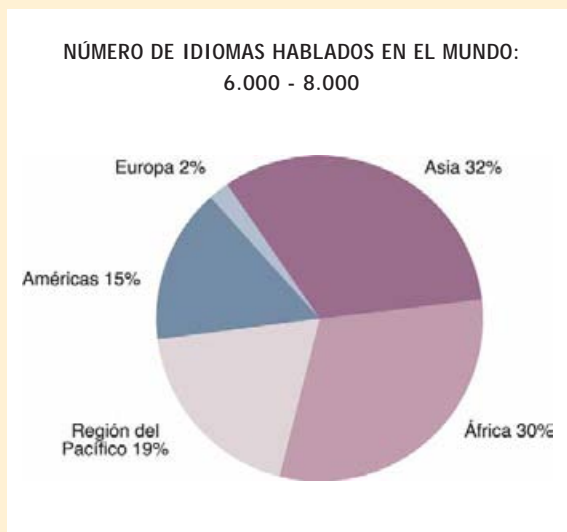
¿Qué es lo que ha provocado la desaparición de tantos millones de personas? ¿Cuáles son los peligros que afrontan actualmente? ¿Cuáles son las soluciones? Ellos y ellas nos recuerdan que las fuerzas que están destruyendo a las comunidades indígenas son las mismas que están destruyendo el medio ambiente: la tala de árboles para obtener madera y exportarla, la construcción de presas hidroeléctricas en los ríos, la extracción de minerales, la construcción de carreteras, entre otras. Las multinacionales, las empresas madereras, los garimpeiros (buscadores de oro) y el propio gobierno están contribuyendo a que la selva tropical y sus habitantes desaparezcan⁵⁴.

Las poblaciones indígenas llevan miles de años viviendo en los bosques tropicales en perfecta armonía con la naturaleza. Por ello, las soluciones a los problemas medioambientales sólo pueden surgir trabajando con los pueblos indígenas. De ello depende el futuro de numerosas especies vegetales y animales, de ello depende el futuro de las poblaciones indígenas, de ello depende la salud del bosque tropical, la salud del planeta, del que todos y todas disfrutamos. De ello depende nuestro futuro.

54 UNICEF.

PREGUNTAS ORIENTADORAS PARA TRABAJAR EL TEXTO

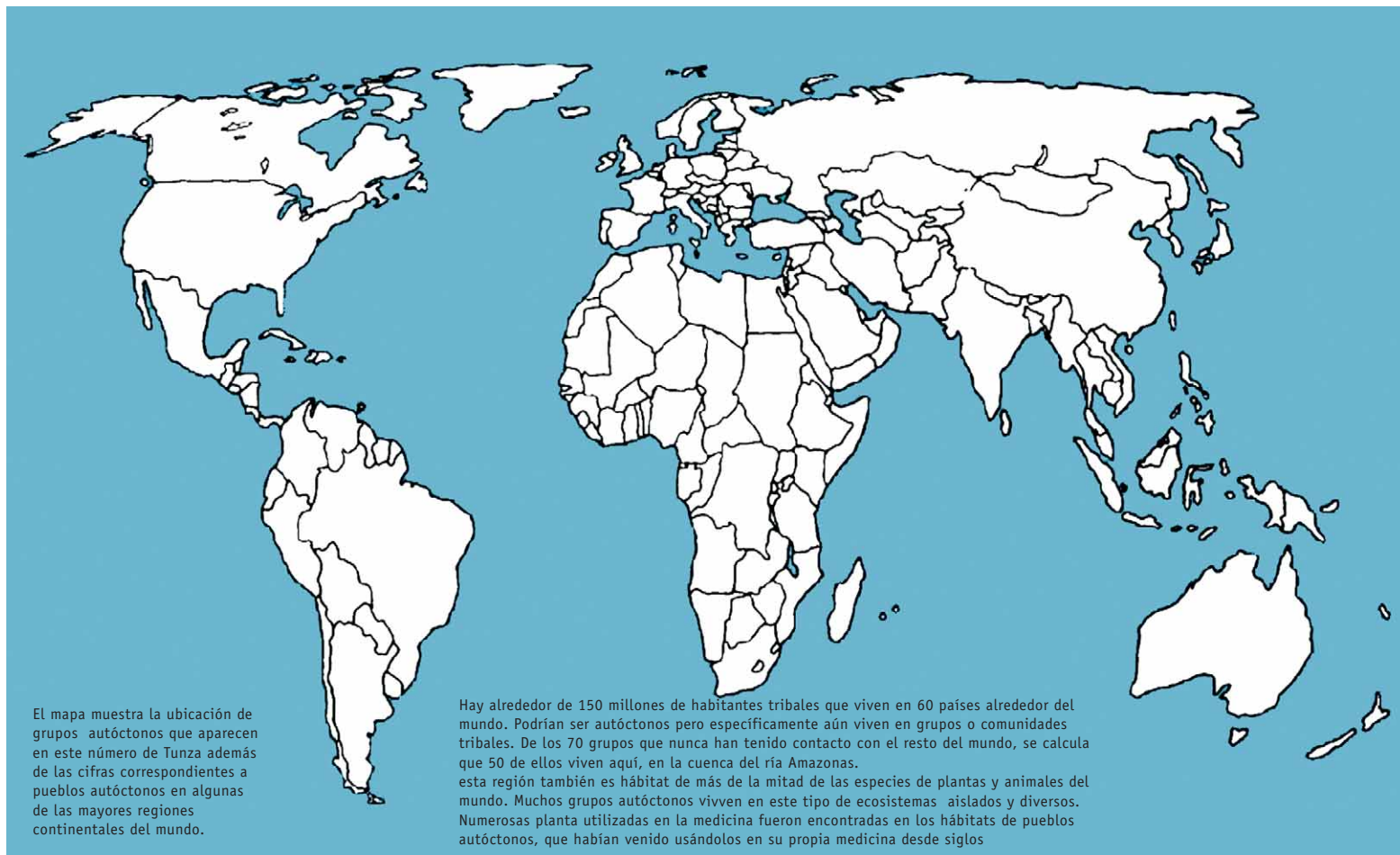
1. Nombra un pueblo originario de tu país.
2. Distingue los siguientes conceptos:
 - a. Pueblos originarios/pueblos autóctonos.
 - b. Pueblos indígenas.
3. ¿Dónde habitan los aborígenes?
4. ¿Estás de acuerdo o no con la siguiente frase?
Señala los argumentos para cada una de las opciones:
 - Las soluciones a los problemas medioambientales sólo pueden surgir trabajando con los pueblos indígenas.
5. ¿Cuáles son los peligros que afrontan actualmente los pueblos indígenas?
6. Ubica a tu país en el siguiente mapa y completa con información más específica en relación a todos los pueblos originarios o autóctonos que viven en él.
7. ¿Cuántas lenguas existen en tu país?



Del porcentaje total de idiomas mundiales hablados se tiene que:

- 90% de ellos desaparecerán en el curso del próximo siglo.
- 85% de ellos se consideran autóctonos ⁵⁵.

55 UNESCO.



Identificación de instrumentos musicales

OBJETIVO

Identificar distintos instrumentos musicales propios de la cultura del país.

VECTOR

Identidad.

TRABAJO

Grupal.

PROCEDIMIENTO

Los alumnos reunidos en parejas o grupos de a tres desarrollan una investigación para identificar instrumentos propios de Latinoamérica o instrumentos que hayan surgido o hayan sido modificados a partir de otros existentes y que sean utilizados para interpretar música tradicional del país o región. A partir de esta investigación, que pueden desarrollar usando Internet o material bibliográfico, los niños completan la siguiente ficha, en donde de manera resumida se expone lo investigado y se exponen sus resultados en un diario mural.



EJEMPLO DE FICHA

INSTRUMENTO	ORIGEN	MATERIALES DE ELABORACIÓN	USOS MUSICALES
<p>Pusa o ricura en aymara. También conocida por el nombre europeo de zampoña.</p> 	<p>Del altiplano de Bolivia, Perú y norte de Chile.</p>	<p>Está formada por doce cañas huecas colocadas en dos hileras de menor a mayor, amarradas en escala, que al soplarlas emiten determinadas notas musicales. El extremo contrario de las cañas está cerrado.</p>	<p>Una zampoña no puede reproducir una melodía completa, dado las pocas notas que tiene. Para lograrlo se reúnen varios intérpretes, donde cada uno ejecuta una zampoña distinta, construyendo así melodías completas y de riquísimos matices. Es costumbre que los tocadores se reúnan con acompañamiento de percusión.</p>

Conflictos y soluciones⁵⁶

OBJETIVO

Identificar aquellas actitudes que favorecen el conflicto y diferenciarlas de aquellas que favorecen formas de relaciones armónicas.

VECTOR

Convivencia.

TRABAJO

Individual.

PROCEDIMIENTO

1. En el recuadro se presenta una serie de palabras. Debes agruparlas en aquellas que tú creas que favorecen el conflicto y aquellas que favorecen la solución. Luego, colócalas en la tabla de más abajo. Si encuentras que existen palabras que no están en esta lista, agrégalas. Tienes cinco minutos para agrupar las palabras.
2. Formar grupos de cuatro y chequear ambas columnas. ¿Existe discrepancia? ¿Hay coincidencias? Si existiera discrepancia se

debe comentar y analizar hasta llegar a un consenso.

En diez minutos, el grupo debe comentar y llegar a un acuerdo.

3. Analizar la lista de palabras que el grupo ha consensuado que favorecen el conflicto. Por unanimidad debéis definir cuál es la palabra que normalmente lleva al conflicto y la que mejor favorece la solución de los mismos. El grupo tiene diez minutos para llegar a la definición de ambas palabras.

TOLERANCIA, RACISMO, INTERCULTURAL, CONVIVENCIA, PACIFISMO, FANATISMO, FUNDAMENTALISMO, PRAGMATISMO, AMABILIDAD, RESPETO, XENOFOBIA, GENEROSIDAD, DIÁLOGO, MINORÍA, MARGINACIÓN, INTEGRACIÓN, ABUSO, DERECHOS HUMANOS, VIOLACIÓN, JUSTICIA, IGUALDAD, DESVENTAJA, COMPENSACIÓN, ACUERDO.

FAVORECEN EL CONFLICTO	FAVORECEN LA SOLUCIÓN
Fanatismo,	Pragmatismo,

⁵⁶ Adaptada de Ministerio de Educación y Ciencia de España. *Orientaciones para la interculturalidad*.

La mejor y la peor comida del mundo

OBJETIVO

Reflexionar en torno a la siguiente lectura.

VECTOR

Convivencia.

TRABAJO

Individual.

PROCEDIMIENTO

Leer la siguiente lectura.

“Hace más de 2.000 años, un rico mercader griego tenía un esclavo llamado Esopo. Un esclavo no muy bien parecido, feo, mas de sabiduría única en el mundo. Cierta vez, para probar las cualidades de su esclavo, el mercader ordenó:

–Toma, Esopo. Aquí está este saco de monedas. Corre al mercado y compra los mejores ingredientes para un banquete. ¡La mejor comida del mundo!

Poco tiempo después, Esopo volvió del mercado y colocó sobre la mesa un plato cubierto por un fino paño de lino. El mercader levantó el paño y se sorprendió:

–¡Ah! ¿Lengua? Nada como una buena lengua que los pastores griegos saben preparar muy bien. Pero, ¿por qué escogiste exactamente a la lengua como la mejor comida del mundo?

El esclavo, con la mirada baja, explicó su preferencia:

–¿Qué hay mejor que la lengua, señor? La lengua nos une a todos cuando hablamos. Sin la lengua no podríamos entendernos. La lengua es la llave, el órgano de la verdad y la razón. Gracias a la lengua se construyen ciudades, gracias a la lengua podemos expresar nuestro amor. La lengua es el órgano del cariño, de la ternura, del amor, de la comprensión. Es la lengua que torna eternos los versos de los poetas, las ideas de los grandes escritores. Con la lengua se enseña, se persuade, se instruye, se reza, se explica, se canta, se describe, se elogia, se demuestra, se afirma. Con la lengua decimos “madre” y “querida” y “Dios”. Con la lengua decimos “sí”, con la lengua decimos “¡yo te amo!”. ¿Puede haber algo mejor que la lengua, señor?

El mercader se levantó entusiasmado:

–¡Muy bien, Esopo! Realmente me has traído lo mejor que hay. Toma ahora este otro saco de monedas. Anda de nuevo al mercado y trae lo que haya de peor, pues quiero ver tu sabiduría. Después de algún tiempo, el esclavo Esopo volvió del mercado trayendo un plato cubierto por un paño. El mercader lo recibió con una sonrisa:

–Hummm... ya sé lo que hay de mejor. Veamos ahora lo que hay de peor...

El mercader descubrió el plato y quedó indignado:

–¿¿Quéee?! ¿Lengua? ¿Lengua otra vez? ¿Lengua? ¿No dijiste que la lengua era lo mejor que había? ¿Quieres ser azotado?

Esopo bajó la mirada y respondió:

–La lengua, señor, es lo peor que hay en el mundo. Es la fuente de todas las intrigas, el inicio de todos los procesos, la madre de todas las discusiones. Es la lengua la que separa a la humanidad, que divide a los pueblos. Es la lengua la que usan los malos políticos cuando quieren engañar con sus falsas promesas. Es la lengua la que usan los pícaros cuando quieren estafar. La lengua es el órgano de la mentira, de la discordia, de los malos entendidos, de las guerras, de la explotación. Es la lengua la que miente, la que esconde, que engaña, que explota, que blasfema, que insulta, que se acobarda, que mendiga, que provoca, que destruye, que calumnia, que vende, que seduce, que corrompe. Con la lengua decimos “muere” y “canalla” y “demonio”. Con la lengua decimos “no”. Con la lengua decimos “¡yo te odio!”. Ahí está, señor, por qué la lengua es la mejor y la peor de todas las cosas.

La aduana

OBJETIVO

El objetivo de esta actividad es que los estudiantes centren su atención en una realidad como la inmigración. Luego, reflexionar sobre este proceso y analizar lo que ocurre en sus países.

VECTOR

Identidad.

TRABAJO

Grupal.

PROCEDIMIENTO

PARTE 1

Material

Elaborar tarjetas para repartir en el curso. A modo de ejemplo se señalan las siguientes. Los docentes pueden elaborar para su país colocando las que representen la realidad que viven.

1. Dividir la clase en dos grupos iguales, unos harán de policías y personal funcionario de aduanas y otros harán de inmigrantes.
2. Los policías y funcionarios de aduanas

tienen la consigna de dejar pasar la frontera únicamente a aquellas personas que reúnan los siguientes requisitos:

- Ser ciudadanos de la Unión Europea o de EE.UU.
- Si no son de la Unión Europea o de EE.UU. deben: tener visado en regla; tener permiso de residencia en el país en regla; para ello podrán inspeccionar a los inmigrantes; registrar sus equipajes con la excusa de buscar drogas, contrabando o armas, y llevarlos a un centro de inmigrantes (por ejemplo, en el otro extremo del aula). Cualquier medio que se les ocurra menos el empleo de la violencia física.
- Los inmigrantes tienen que intentar pasar la frontera utilizando todos los argumentos posibles (visitar a la familia, turismo, búsqueda de asilo político). Cada uno/a tendrá una situación diferente, que vendrá explicada en una ficha. Cada persona llevará su "pasaporte" y visado, en caso de tenerlo, así como la mochila del colegio a modo de equipaje.



3. Se crean dos colas, cada una con funcionarios y policías, una es para los ciudadanos de la Unión Europea y de EE.UU. y otra para las personas que no son de esa procedencia. Se les dice que están situados en la frontera. (El docente de cada país escoge el lugar que suele ser el más recurrido en su caso).

- Los inmigrantes, de uno en uno, intentarán pasar la frontera. En cada cola se desarrollarán situaciones distintas.
- Los ciudadanos de la Unión Europea y EE.UU. pasarán sin preguntas, con un saludo de los funcionarios/as. Sólo se les preguntará si tienen algo que declarar en el equipaje. Se puede registrar por encima el equipaje de uno/a de ellos/as.
- El resto de los inmigrantes tendrán que enseñar sus pasaportes y visados, serán cuestionados uno por uno por su procedencia, su destino, el motivo de su viaje, serán registrados minuciosamente en busca de indicios delictivos. Los funcionarios y policías les tratarán

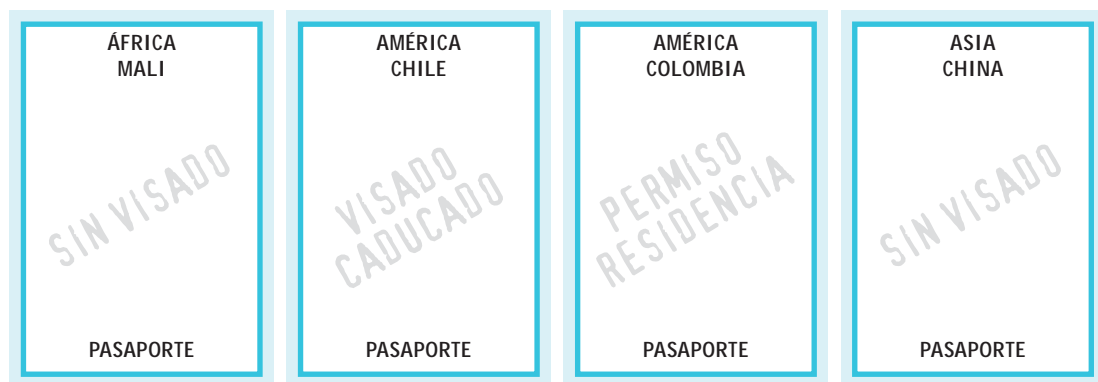
“con pocos miramientos”. Si no cumplen los requisitos no podrán pasar y serán llevados a centros de internamiento, pendientes de su posterior repatriación.

PARTE 2

Se procede a un diálogo que puede tratar los siguientes puntos:

- ¿Cómo nos hemos sentido?
- ¿En qué momentos ha habido situaciones conflictivas? ¿Cómo se han solucionado?
- ¿Qué actitudes han tenido los/as policías y los/as funcionarios/as de aduanas?
- ¿Qué actitudes han tenido los inmigrantes?
- ¿Te has sentido alguna vez rechazada/o o te han impedido entrar en algún lugar? ¿Cómo te has sentido?
- ¿Vemos alguna relación entre este juego y la realidad? ¿En qué?
- ¿Qué pensáis de esta situación?

Para que el alumnado sea capaz de sacarle más partido a esta dinámica se aconseja explicar previamente la siguiente tipología de los inmigrantes.



Identificando términos

OBJETIVO

Identificar términos con su uso correcto en el lenguaje.

VECTOR

Convivencia.

TRABAJO

Individual.

PROCEDIMIENTO

PRIMERA PARTE

Observa los siguientes dibujos y señala cuál de ellos, a tu parecer, corresponde a uno de los siguientes conceptos:

1. Chovinismo.

2. Etnocentrismo.

3. Racismo.

4. Xenofobia.

5. Inmigración.

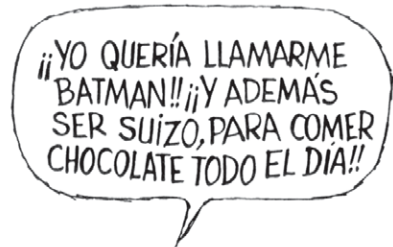
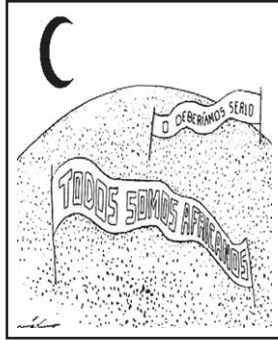
6. Emigración.

7. Migración.

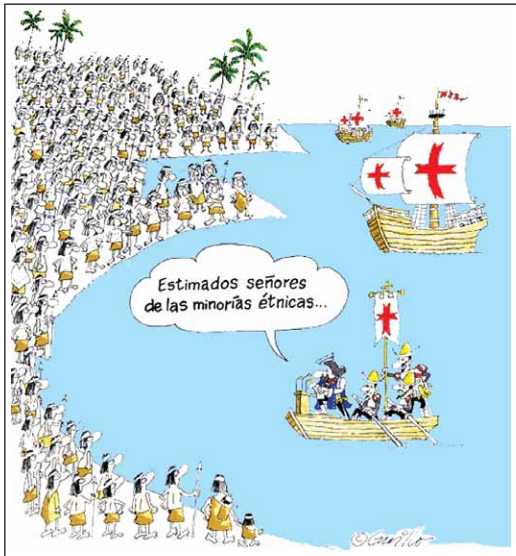
SEGUNDA PARTE

En la columna que lleva el nombre CONCEPTO encontrarás una serie de términos. En la columna que lleva el nombre DEFINICIÓN encontrarás explicación de los diversos conceptos de la primera columna. Tu trabajo consiste colocar en la columna llamada LETRA CORRECTA la letra que corresponde a cada definición.

CONCEPTO	LETRA CORRECTA	DEFINICIÓN
A. Inmigrantes		Personas que pasan de un país a otro o de una región a otra con el propósito de establecerse en forma temporal o definitiva.
B. Migrantes		Personas que salen o llegan de un lugar a otro.
C. Chovinismo		Es la hostilidad frente a personas que proceden de otros lugares o países, a su cultura, a sus valores y a sus tradiciones.
D. Etnocentrismo		Es cualquier actitud que suponga afirmar la inferioridad de otros grupos culturales o afirmar la superioridad del propio.
E. Racismo		Es considerar a nuestro grupo como referencia única y juzgar a los otros en función de nuestros valores.
F. Xenofobia		Es una visión que tiende a engrandecer la imagen del propio país frente a otros.
G. Emigrantes		Personas que dejan su propio país o región para trabajar o establecerse en otro país o región.



CONTRA LA LEY DE EXTRANJERIA



El Día Internacional de la Tolerancia

OBJETIVO

Conocer el Día Internacional de la Tolerancia.

VECTOR

Convivencia.

TRABAJO

Individual.

PROCEDIMIENTO

Leer la Declaración del Director General de la UNESCO del Día Internacional de la Tolerancia.

**MENSAJE DEL DIRECTOR GENERAL DE LA UNESCO
CON MOTIVO DEL DÍA INTERNACIONAL DE LA TOLERANCIA
16 DE NOVIEMBRE DE 2004**

El Día Internacional de la Tolerancia es uno de los símbolos tenues que dejan huella en las conciencias al abrir camino a una necesaria introspección colectiva.

Nos incita fuertemente a reflexionar sobre la actualidad de un principio en el que vemos la base más sólida de nuestros derechos, nuestras libertades y nuestra diversidad.

No es este un ejercicio inútil. La mundialización, la amplitud de las variantes del fenómeno de la migración o los multiculturalismos plantean hoy desde perspectivas nuevas la cuestión de la convivencia entre numerosas comunidades procedentes de culturas o de religiones diferentes. La tolerancia nos atañe, pues, a todos, ya que hace posible la existencia de esas diferencias, al tiempo que éstas hacen necesario la práctica de aquélla.

Ahora bien, la tolerancia es mucho más que una mera coexistencia pacífica de culturas heterogéneas. Con el paso de los siglos, ha pasado a ser además un valor positivo de respeto y reconocimiento mutuo, consustancial al respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales, y, por ello, constituye la médula del contrato social que es cimiento y liga de la acción de nuestras organizaciones internacionales.

Evidentemente, la perpetuación y el enconamiento de múltiples formas odiosas de intolerancia, religiosas o políticas, plantean hoy día un desafío único a la comunidad internacional. Se sigue explotando el desconocimiento y el miedo a los demás para avivar sentimientos de odio, violencia y exclusión, que son otras tantas afrentas contra el mundo y contra las reglas que precisamos para convivir.

En semejante contexto, es importante reconocer que la tolerancia, frente a la banalidad del mal y la fragilidad de nuestra humanidad, no debe ser indiferente, sino estar animada por la inquietud, semejándose a la puesta en práctica vigilante de una ética de la responsabilidad, afanosa de la integridad del ser humano y de nuestra pertenencia duradera a una humanidad digna de su nombre.

La genética descalifica el concepto de raza

OBJETIVOS

Analizar la lectura e identificar los argumentos presentados desde la genética para descalificar el “concepto” de raza en la especie humana.

VECTOR

Convivencia.

TRABAJO

Grupal.

PROCEDIMIENTO

1. En grupos de cuatro personas leen la lectura titulada “*La genética descalifica el concepto de raza*”.
2. Identifican las ideas principales del texto y las comentan.
3. Eligen una de las ideas analizadas y comentadas en grupo y la exponen al resto del curso, defendiéndola con los argumentos que el grupo considera importantes.

LA GENÉTICA DESCALIFICA EL CONCEPTO DE RAZA

NATALIE ANGIER (NYT), NUEVA YORK (13-09-00)

Calibrar la inteligencia, las aptitudes o el carácter por el color de la piel es algo que para amplios grupos de expertos se aleja de la realidad científica. Los investigadores que han completado la secuencia del genoma humano sostienen que el de raza es un concepto social pero no científico. “Hay una sola raza, la humana”, afirman. Por el contrario, otros grupos de investigadores insisten en que hay tres razas principales con diferencias fundamentales que se extienden al cerebro y a su capacidad intelectual. Aun considerando que la investigación sobre el genoma humano está en sus albores, los partidarios de una única raza sólo ven en los rasgos diferenciales externos procesos de adaptación al medio que se explican por un número pequeñísimo de genes.

Los científicos sospechan desde hace tiempo que las categorías raciales reconocidas por la sociedad no se reflejan en el plano genético. Cuanto más de cerca examinan los investigadores el genoma humano –el material genético incluido en casi todas las células del cuerpo–, más se convence la mayoría de ellos de que las etiquetas habituales utilizadas para distinguir a las personas por su raza tienen muy poco o ningún significado biológico. Los investigadores afirman que aunque pueda parecer fácil decir a simple vista si una persona es caucásica, africana o

asiática, la facilidad desaparece cuando se comprueban características internas y se rastrea el genoma del ADN en busca de signos relacionados con la raza.

El resultado es, dicen los científicos, que la especie es tan joven desde el punto de vista evolutivo, y sus patrones migratorios son tan amplios, permanentes y complicados, que sólo se ha tenido oportunidad de dividir en grupos biológicos separados o razas en los aspectos superficiales. “La raza es un concepto social, no científico”, afirmó J. Craig Venter, director de Celera Genomics Corporation, en Rockville, Maryland. “Todos evolucionamos en los últimos 100.000 años a partir del mismo grupo reducido de tribus que emigraron desde África y colonizaron el mundo”.

Venter y los científicos de los Institutos Nacionales de la Salud anunciaron recientemente que habían obtenido un borrador de la secuencia completa del genoma humano, y los investigadores declararon unánimemente que hay una sola raza: la raza humana. Afirman que los rasgos más comúnmente utilizados para distinguir una raza de otra, como el color de la piel y de los ojos, o el ancho de la nariz, son rasgos controlados por un número relativamente pequeño de genes, y por lo tanto han podido cambiar rápidamente en respuesta a presiones ambienta-

les extremas durante el corto curso de la historia del *Homo sapiens*.

REFLEJO MÍNIMO

“Si se pregunta qué porcentaje de genes está reflejado en la apariencia externa, sobre la que nos basamos para establecer la raza, la respuesta es aproximadamente del 0,01%”, dice Harold P. Freeman, del Hospital General de Manhattan, que ha estudiado la cuestión de la biología y la raza. “Este es un reflejo mínimo de nuestra composición genética”, añade Freeman.

“Desgraciadamente para la armonía social, el cerebro humano está exquisitamente sintonizado con las diferencias en los detalles del envoltorio, induciendo a las personas a exagerar la importancia de lo que se ha dado en llamar raza”, afirmó Douglas C. Wallace, profesor de genética molecular en la Universidad de Emory, en Atlanta. “Los criterios que la gente utiliza para determinar la raza se basan completamente en características externas que estamos programados para reconocer”, dijo.

Wallace sostiene que la razón por la que estamos programados para reconocer esas características viene de la importancia vital que representa para nuestra especie el que cada uno de nosotros distinga a un individuo de otro.

Según establecen los científicos, en contraste con el mínimo número de genes que hacen que unas personas tengan la piel oscura y los ojos almendrados, y otros tengan la piel blanca como la cal, rasgos como la inteligencia, el talento artístico y las aptitudes sociales probablemente están formados por miles, si no decenas de miles, de los aproximadamente 80.000 genes que forman el genoma humano, todos trabajando de una forma combinatoria compleja.

Pero no todos los investigadores consideran la raza como una noción carente de significado o antediluviana. “Creo que las clasificaciones raciales nos han resultado útiles”, afirmó Alan Rogers, especialista en genética de poblaciones y profesor de Antropología en la Universidad de Utah, en Salt Lake City. “Podemos creer que la mayoría de las

diferencias entre razas son superficiales, pero las diferencias están ahí, y nos informan sobre los orígenes y las migraciones de nuestra especie”.

*Hay un grupo de investigadores que siguen insistiendo en que entre las tres razas principales hay diferencias fundamentales que se extienden al cerebro. J. Philippe Rushton, psicólogo de la Universidad de Ontario Occidental en Canadá, y autor del libro *Race, evolution and behaviour* (Raza, evolución y comportamiento), es quizá el más incansable partidario de la creencia de que las tres razas principales difieren genéticamente en aspectos que afectan al cociente intelectual medio del grupo y a la propensión hacia el comportamiento criminal. Afirma que su trabajo revela que los asiáticos orientales tienen el mayor tamaño cerebral medio y mayor cociente intelectual; los de ascendencia africana tienen el tamaño medio cerebral más pequeño y el menor cociente intelectual; y los de ascendencia europea están en el medio.*

EL TAMAÑO DEL CEREBRO

Pero muchos científicos han puesto objeciones a sus métodos e interpretaciones, alegando, entre otras cosas, que el vínculo entre el tamaño total del cerebro y la inteligencia no está nada claro. El cerebro de las mujeres, por ejemplo, es más pequeño que el de los hombres, incluso después de realizar correcciones para tener en cuenta su menor masa corporal, y sin embargo, las puntuaciones medias de cociente intelectual masculinas y femeninas son iguales. Por lo mismo, las pruebas fósiles indican que los neandertales tenían un cerebro muy grande, y ni siquiera duraron lo suficiente como para inventar pruebas homologadas.

Eric S. Lander, experto en genoma del Whitehead Institute en Cambridge, Massachusetts (EE. UU.), admite que, dado que la investigación sobre el genoma humano acaba de comenzar, no puede descartar definitivamente a aquellos que argumentan que las diferencias raciales significativas se deben reflejar en alguna parte del ADN humano y que se encontrarán cuando los investigadores las busquen en serio. Pero, en opinión de Lander, los

que mantienen que dichas divisiones raciales existen son los que tienen la causa más difícil de defender.

Aunque la investigación de la estructura y secuencia del genoma humano está todavía en pañales, los genetistas han elaborado un esbozo de la historia genómica humana, generalmente llamada la hipótesis de fuera de África o de la evolución de Eva. Según esta teoría, el *Homo sapiens* se originó en África hace entre 200.000 y 100.000 años aproximadamente, y comenzó a emigrar a Oriente Próximo, Europa, Asia y, a través de la masa de tierra de Bering, hacia América. Según avanzaban, parecen haber desplazado en su totalidad o en gran medida a humanos arcaicos que ya habitaban en los diversos continentes, bien mediante actos calculados de genocidio, o simplemente reproduciéndose en mayor medida, hasta conducirlos a la extinción.

Sin embargo, el genoma humano es muy grande: está compuesto por unos 3.000 millones de subunidades o bases, lo que significa que incluso un porcentaje minúsculo de variación de un individuo a otro supone un importante número de diferencias genéticas. La cuestión es en qué parte del genoma se encuentra esa variación y cómo se distribuye entre las diferentes poblaciones.

Mediante muestras genéticas mundiales de marcadores genéticos neutrales –tramos de material genético que no ayudan a crear las proteínas que hacen funcionar el cuerpo, sino que por el contrario están compuestos del denominado ADN silencioso (los intrones)–, los investigadores han descubierto que, de media, el 88-90% de las diferencias entre las personas se producen dentro de sus poblaciones locales, mientras que sólo aproximadamente el 10-12% de las diferencias distinguen a una población, o una raza, de otra. Dicho de otra manera, los pobladores de cualquier aldea del mundo, ya sea en Escocia o en Tanzania, tienen el 90% de la variabilidad genética que la humanidad tiene para ofrecer. Pero esa relación de 90/10 es sólo una media, y únicamente hace referencia a los marcadores de ADN silencioso. Para el material genético que codifica

las proteínas, el cuadro es un poco más complejo. Muchos genes trabajadores (los exones), responsables de las funciones básicas de los órganos, no muestran prácticamente ninguna variabilidad de un individuo a otro, lo que significa que son incluso menos específicos de cada raza que los marcadores genéticos neutros.

POBLACIONES

Algunos genes, notablemente los del sistema inmune, muestran una variabilidad enorme, pero esa variabilidad no se adapta a los diferentes grupos raciales. Y finalmente están los genes que controlan la pigmentación y otras características físicas. Éstos también se sirven en un amplio surtido de sabores, pero al contrario que los genes relacionados con la inmunidad, a menudo se distribuyen en grupos específicos de población, lo que da como resultado que los suecos se parezcan mucho más a otros suecos que a los aborígenes australianos.

Algunas diferencias grupales superan la profundidad de la piel. Entre los ejemplos más famosos están los elevados índices de anemia falciforme entre los norteamericanos de ascendencia africana, y del síndrome de Cooley, otra enfermedad relacionada con la hemoglobina, entre los descendientes de pobladores mediterráneos.

Ambos rasgos se desarrollaron para ayudar a los antepasados de estos grupos a resistir la infección por malaria, pero ambos resultan letales cuando se heredan por partida doble. En cuanto a las diferencias en la pigmentación de la piel, la presión del medio ambiente para desarrollar un rasgo grupal generalizado era poderosa. En opinión de Freeman, la ciencia de los orígenes humanos puede ayudar a curar algunas heridas, y eso, dice, es una justicia dulce. "La ciencia nos metió en este problema, con sus mediciones de los cráneos y su énfasis en las diferencias y en las clasificaciones raciales", dice Freeman, y añade: "Los científicos deberían sacarnos ahora de ese atolladero. Tienen que ser líderes a la hora de promover la evolución del conocimiento sobre la raza humana".

¿Qué es cultura?

OBJETIVO

Analizar definiciones del concepto de cultura, comparar las diferentes definiciones y las concepciones de uso común.

VECTOR

Identidad.

TRABAJO

Grupal.

PROCEDIMIENTO

PRIMERA PARTE

1. El curso se divide en cinco grupos.
2. Cada grupo reflexiona sobre el concepto "cultura" y elabora de común acuerdo una definición.
3. Cada grupo expone frente al curso la definición elaborada. Se comentan los puntos positivos y negativos de la definición presentada por cada grupo.
4. Con los puntos positivos de cada definición se elabora con el curso una definición de cultura que se escribe en el pizarrón.

SEGUNDA PARTE

1. Los textos siguientes presentan definiciones de cultura.
2. Cada grupo las lee y las comenta.
3. ¿Qué diferencias y semejanzas se encuentran entre estas definiciones?

TAYLOR, E.B. *"Cultura... tomada en su amplio sentido etnográfico, es aquel todo complejo que incluye conocimiento, creencias, arte, moral, leyes, costumbres y cualquier otra capacidad y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de la sociedad"*.

BOAS, F. *"La cultura abarca todas las manifestaciones de los hábitos sociales de*

una comunidad, las reacciones de los individuos tal como son afectadas por el grupo en que vive y el producto de las actividades humanas tal como está determinado por esos hábitos".

GOODENOUGH, W.H. *"La cultura en una sociedad consiste en todo aquello que conoce o cree con el fin de operar de una manera aceptable sobre sus miembros. La cultura no es un fenómeno material: no consiste en cosas, gente, conductas o emociones. Es más bien una organización de todo eso. Es la forma de las cosas que la gente tiene en su mente, sus modelos de percibirlos, de relacionarlos o de interpretarlos"*.

GIDDENS, A. *"Cultura se refiere a los valores que comparten los miembros de un grupo dado, a las normas que pactan y a los bienes materiales que producen. Los valores son ideales abstractos, mientras que las normas son principios definidos o reglas que las personas deben cumplir"*.

TERCERA PARTE

1. Cada grupo lee la siguiente definición de cultura y la comentan.

*"La cultura es el conjunto de los rasgos distintivos espirituales, materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias"*⁵⁷.

2. ¿Qué diferencias y semejanzas se encuentran entre esta definición de cultura y las anteriores?
3. ¿Cuál de todas las definiciones leídas hasta ahora es más integradora?

57 Definición tomada de la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural. Adoptada por la 31ª Sesión de la Conferencia General de la UNESCO el 2 de noviembre de 2001.

¿Por qué no somos negros todos los humanos?

OBJETIVOS

Analizar la lectura e identificar los argumentos presentados desde la genética en el presente artículo para el color de la piel en la especie humana.

VECTOR

Convivencia.

TRABAJO

Grupal.

PROCEDIMIENTO

1. En grupos de cuatro personas leen la lectura titulada “¿Por qué no somos negros todos los humanos?”
2. Identifican las ideas principales del texto y las comentan.
3. Eligen una de las ideas analizadas y comentadas en grupo y la exponen al resto del curso, defendiéndola con los argumentos que el grupo considera importantes.

¿POR QUÉ NO SOMOS NEGROS⁵⁸ TODOS LOS HUMANOS?

El hombre pertenece al orden de los primates, que cuenta con centenares de especies de mamíferos, incluidos monos y simios, que forman parte, junto con el hombre y otras especies, del suborden antropoideo. Simios y hombres se integran en la superfamilia hominoideos y, dentro de ella, aunque existen discusiones entre los expertos, en la familia homínidos. Los monos africanos –chimpancés y gorilas– se clasificarían junto con el hombre en el nivel inferior o subfamilia de los homínidos (homininae).

EVOLUCIÓN y COLOR

Los genes del ser humano y del chimpancé son casi idénticos, por lo que el chimpancé es nuestro pariente biológico vivo más próximo. Esto no significa que el ser humano evolucionara a partir del chimpancé, sino que ambas especies se desarrollaron a partir de un antepasado simio común, hace unos ocho millones de años. La transición desde simio a hombre dejó grandes huellas,



UNESCO/S. Santimano

58 La genética molecular y la biotecnología. Proyecto Genoma Humano y Terapia Génica. 20/12/2002.

evidenciadas por los fósiles de diferentes especies bípedas australopícetinas que vivieron hace entre cuatro y dos millones de años. Nosotros pertenecemos al género *homo*, género que se inició en África y comenzó a evolucionar hace unos dos millones y medio de años, con la característica diferencial de poseer un cerebro más grande que sus predecesores.

Entre todos los primates posibles, sólo los humanos tenemos piel desnuda y con amplias diferencias de color. Por ello, desde el antepasado simio al hombre actual, cabe hacernos ciertas preguntas: ¿Cómo ha evolucionado el pelo y el color de la piel? ¿Cuáles han sido las causas de ello? ¿Por qué existen las diferencias de color actuales?

Durante mucho tiempo, la única contestación existente era que la melanina coloreada de la piel protege contra la radiación solar, causante de los cánceres de piel. Por ello, donde la incidencia solar es más alta, como las zonas ecuatoriales, interesa tener una piel más pigmentada que en las polares, con poco sol, donde la piel puede ser clara. ¿Es esta la única razón evolutiva? Una reciente revisión del problema, realizada por los doctores Jablonski y Chaplin, de la Academia de Ciencias de San Francisco (EE.UU.), nos descubre otros determinantes muy importantes.

SIN PELO

Los estudios científicos realizados sobre los restos de homínidos de diferentes yacimientos permiten imaginar sus características y el género de vida que desarrollaban hace unos pocos millones de años. Sin duda, los homínidos eran muy parecidos a los actuales chimpancés, de piel clara, y cubiertos de pelo en la mayor parte del cuerpo. Vivían de modo semejante al de los actuales primates que podemos observar en África, dedicando gran parte del día a la búsqueda de alimentos en un radio de unos seis kilómetros, antes de retirarse a la protección del bosque para dormir. Pero los esqueletos de *Homo ergaster*, de hace unos dos millones de años, ya

señalan unos bípedos activos, de largas extremidades inferiores, capaces de recorrer grandes distancias. Para su creciente cerebro era un inconveniente el calor protector de tanto pelo. ¿Cómo refrescarse? Diversas investigaciones demuestran que pudieron lograrlo mediante una disminución del pelo corporal y un aumento en el número de glándulas sudoríparas corporales.

Ello acarrea otro problema, protegerse contra la radiación ultravioleta solar, desencadenante de los carcinomas de células basales y escamosas, así como de melanomas malignos. La solución fue la misma que realizan los chimpancés en sus zonas de piel descubierta. Es decir, favorecer la pigmentación cutánea por la participación de unas células especiales, los melanocitos, en unos orgánulos, los melanosomas, donde se localiza la biosíntesis del pigmento más protector, la eumelanina, de color negro-pardo, en contraste con la feomelanina, de color amarillo-rojizo, presente en las personas pelirrojas.

VITAMINAS

Sin embargo, esa ventaja evolutiva no lo es tanto, ya que los cánceres de piel suelen darse ya pasada la edad de la reproducción. Los investigadores han encontrado otros dos nuevos factores importantes: a) Un exceso de radiación luminosa destruye al ácido fólico corporal, sustancia presente en los alimentos, una vitamina que sabemos actualmente que es imprescindible para poseer una buena fecundidad y lograr un adecuado desarrollo fetal. Por ello, poseer una piel oscura sería una ventaja. b) La radiación luminosa es precisa para que, a partir de precursores alimenticios, podamos biosintetizar la vitamina D, imprescindible para el fortalecimiento óseo de la madre y su descendencia y para el funcionamiento del sistema inmunitario. Respecto a este punto, al contrario que con el anterior, una piel oscura sería una desventaja evolutiva.

La solución de compromiso sería la de evolucionar para que la piel sea tan oscura que pueda proteger contra la destrucción del ácido fólico,



pero no tanto que impida la biosíntesis de la vitamina D. En las zonas ecuatoriales, muy soleadas, ello se conseguiría con una mayor pigmentación, mientras que en las pocas soleadas lo conveniente sería tener una piel clara. Cuando los primeros Homo sapiens comenzaron a aparecer en África, hace unos 150.000 años, su piel era muy pigmentada, adecuada a la intensa radiación solar y las altas temperaturas. Conforme se produjo la emigración poblacional hacia los trópicos, con menos sol, el exceso de protección resultó ser perjudicial, por lo que la respuesta, conseguida a lo largo de miles de años de evolución, fue producir menos melanina, aclarar el color de su piel.

El caso del pueblo inuit, en Alaska y Canadá, es muy significativo, ya que son bastantes más

morenos de lo previsible por la latitud en que viven. La razón radica en su dieta, a base de pescado y mamíferos marítimos, muy rica en vitamina D, por lo que pueden "permitirse el lujo" de poseer una piel más oscura, aunque sintetizan poca vitamina D. En cuanto a las diferencias de color, de grupos poblacionales dentro de África, se suelen explicar una vez conocidos el origen y fecha de los correspondientes flujos migratorios. Y un problema de gran interés es que, por la reciente y actual existencia de extensas migraciones humanas, muchas personas han de vivir en zonas en las que la radiación solar recibida no es adecuada al color de su piel. El caso de la alta incidencia de cánceres de piel en los inmigrantes caucásicos de Australia y Nueva Zelanda es sólo un ejemplo.

De la diversidad cultural al pluralismo cultural

unidad 2

Construyendo el pluralismo cultural	121
Políticas para fomentar el pluralismo cultural en América Latina	126
Pluralismo cultural y derechos humanos	131
Derechos humanos y educación	133
Las políticas internacionales para comunidades indígenas y para la no discriminación racial	137
Las legislaciones indígenas latinoamericanas: un panorama general	144
Diversidad cultural y desarrollo humano: la diversidad cultural como proyecto de sociedad	148
Pluralismo cultural y educación	155

Construyendo el pluralismo cultural

Artículo 2: De la diversidad cultural al pluralismo cultural.

En nuestras sociedades, cada vez más diversificadas, resulta indispensable garantizar una interacción armoniosa y una voluntad de convivir de personas y grupos con identidades culturales a un tiempo plurales, variadas y dinámicas.

Las políticas que favorecen la inclusión y la participación de todos los ciudadanos garantizan la cohesión social, la vitalidad de la sociedad civil y la paz.

Definido de esta manera, el pluralismo cultural constituye la respuesta política al hecho de la diversidad cultural. Inseparable de un contexto democrático, el pluralismo cultural es propicio a los intercambios culturales y al desarrollo de las capacidades creadoras que alimentan la vida pública.

Según la definición dada por la UNESCO, el pluralismo cultural se define como la respuesta política al hecho de la diversidad cultural; es decir, todas las regulaciones, normas, estrategias y movimientos políticos generados por los estados y grupos políticos en torno a ella. Esto implica analizar **por qué** se ha hecho necesario generar dichas estrategias y políticas para garantizarla y **cómo** se ha llevado a cabo este proceso de reconocimiento de las diferencias étnicas, raciales o culturales a nivel legal en los países de América Latina. Promover este reconocimiento, partiendo de la base de que la diversidad cultural es una realidad evidente y que siempre ha existido en todos los países de América Latina, debe ser el motor que impulse a los distintos gobiernos a llevar a cabo las respectivas reformas que garanticen el resguardo de derechos culturales de todos los grupos culturales del continente, dando así un paso clave para romper con la barrera de la discriminación en todos los niveles sociales.

La interculturalidad propone un diálogo entre culturas que no se puede llevar a cabo si las condiciones que deben facilitararlo son injustas. Fidel Tubino señala que la asimetría social y la discriminación cultural hacen inviable el diálogo intercultural auténtico, por lo que se debe partir por revisar las condiciones del diálogo, el cual debe incluir factores económicos, políticos, sociales, etc. De esta forma se contextualiza el intercambio entre culturas y se puede llegar a entender las causas por las cuales no existe diálogo: *“Para hacer real el diálogo hay que empezar por advertir las causas de la ausencia de éste. Y esto pasa necesariamente por un discurso de crítica social”*¹.

Y es a partir de ese diálogo como se pueden construir ciudadanía interculturales y democracias multiculturales. La interculturalidad desde esta perspectiva es *“una oferta ético-política de democracia inclusiva de la diversidad, alternativa al carácter occidentalizante de la modernización social. No se trata de un antimodernismo o de un premodernismo camuflado. Optar por la interculturalidad como proyecto societal es optar por ‘crear formas nuevas de modernidad’. Lo que está en juego y en discusión, entonces, es la posibilidad de crear y recrear la modernidad desde múltiples tradiciones”*².

1 Tubino, Fidel: *“Interculturalidad para todos: ¿un eslogan más?”*. Artículo de Palestra: Portal de asuntos públicos de la PUCP. Febrero 2005. <http://palestra.pucp.edu.pe>

2 Tubino, op. cit.

Una de las más evidentes consecuencias de la llamada globalización es la de hacer cada vez más necesario el plantear el tema del diálogo intercultural como una herramienta política y de comunicación entre naciones y culturas del mundo. Esto porque para cada persona que habita en el mundo y que está en contacto con diversos individuos o que tiene acceso a algún medio de comunicación (televisión, radio, cine, prensa, libros, etc.) es claro que la variedad de culturas, de formas de ver el mundo, de expresiones artísticas, religiosas, políticas o sociales que existen a lo largo y ancho de cada continente son tan variadas y algunas veces tan contrastantes que personas que tienen dos visiones opuestas del mundo, en ocasiones ven imposible la capacidad de entendimiento entre ellas. Tal y como señala Joseph Maila, *"el espacio mundializado ha dado lugar a la mayor visibilidad de las culturas. El progreso de las tecnologías de la comunicación también desempeñó en ello un papel importante. Hizo que la proximidad de las culturas se volviera palpable y que su coexistencia fuera pensable. Jamás como en la mundialización se han tejido esas relaciones múltiples que nacen entre las culturas cuando toman unas de otras sus rasgos distintivos, cuando éstas se mezclan y se mestizan tomando entre sí sus rasgos específicos para integrarlos cada una de ellas en su espacio social y simbólico propio"*³.

Esta mayor visibilización de las culturas que habitan el globo implica, entonces, una mayor visibilización de las fuertes desigualdades que se esconden detrás de las diferencias culturales. En palabras de Maila, *"la mundialización, antes de ser un acercamiento de los espacios, es un poderoso revelador de desigualdades"*⁴, desigualdades que pueden potenciarse tanto entre grupos humanos existente al interior de un país, como entre grupos provenientes de países distintos. Las diferencias pueden o no atender a fronteras nacionales; por ejemplo, muchas veces puede verse como hay segmentos al interior de cada país que comparten más elementos culturales con personas de países vecinos que con sus mismos compatriotas. Este puede ser el caso de un joven universitario peruano con su par español, o un campesino mexicano y uno guatemalteco. Es muy probable que los dos primero tengan un mayor acceso a los beneficios que la globalización puede representar, mientras que un campesino (cualquiera sea su lugar de origen) tiene menores probabilidades de acceso y queda, por lo tanto, cada vez más relegado en el tiempo y en el espacio de beneficios que la globalización y la economía actual han generado. Esto es lo que Castells denomina procesos de *segregación y segmentación*: *"En pocas palabras, las élites son cosmopolitas; la gente, local"*⁵.

Una de las repercusiones más importantes de estos procesos de segregación y segmentación, que implican desigualdades en distribución de riquezas, en acceso a servicios, en calidad educativa, etc., y que en América Latina son más marcados que en ninguna otra parte del mundo, es que perjudican especialmente a los pueblos indígenas y a los grupos negros que habitan Latinoamérica, razón por la cual se ha planteado la necesidad de generar políticas y acciones encaminadas a revertir esta situación.

A nivel legal existen diversos niveles en los cuales se pueden promover políticas que garanticen la integración armoniosa entre culturas, evitando así que por un lado exista asimilación de una cultura sobre otra o que ambas terminen viviendo un proceso de aislamiento. Estas políticas se pueden promover a nivel internacional, generando acuerdos entre países, y a nivel nacional, en donde cada cual elabora las disposiciones legales encaminadas a dar cumplimiento de los acuerdos internacionales, tanto en el ámbito legal como en el constitucional y en el administrativo. En esta unidad se analizará cómo se han llevado a cabo las reformas en todos estos niveles, partiendo por analizar la relación entre diversidad cultural y **derechos humanos**, legislación en

3 Maila, Joseph: *"La diversidad cultural y la paz"*. En: *Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura*, N° 6, mayo-agosto 2004. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - OEI. <http://www.campus-oei.org/pensariberoamerica>

4 Maila, op. cit.

5 Castells, Manuel: *El surgimiento de la sociedad de redes*. Blackwell Publishers, 1996.

torno al tema **indígena** en América Latina y acciones que las Naciones Unidas han llevado a cabo para luchar contra la **discriminación racial**.

LA RIQUEZA CULTURAL DEL MUNDO ES SU DIVERSIDAD DIALOGANTE

Una de las misiones principales de la UNESCO es garantizar el espacio y la libertad de expresión de todas las culturas del mundo. UNESCO considera que cada cultura se nutre de sus propias raíces, pero que sólo se desarrolla en contacto con las demás culturas. Así pues, no se trata de identificar y preservar todas las culturas consideradas separadamente, sino antes bien de revivificarlas, para evitar que queden reducidas a guetos, contrarrestar extravíos derivados de la identidad y prevenir conflictos. Este diálogo de las culturas adquiere un sentido nuevo en el marco de la mundialización y del contexto político internacional actual, convirtiéndose así en un instrumento indispensable para garantizar el mantenimiento de la paz y la cohesión del mundo.

EL NUEVO CORREO DE LA UNESCO, ENERO DE 2004: DIÁLOGO ENTRE CULTURAS Y CIVILIZACIONES.

El Pluralismo ⁶

La **diversidad cultural** nos muestra que ningún paradigma **cultural** puede pretenderse único y explicativo de toda la realidad entera, por el mismo hecho que cada cultura es una concreción en el espacio y el tiempo de la gran aventura humana. Cada cultura es un punto de vista sobre la realidad, que está condicionado y determinado por el propio contexto e historia. De hecho, cada cultura es una perspectiva sobre la realidad que en ningún caso puede pretenderse global, puesto que por definición, una perspectiva es siempre parcial. En otras palabras, podemos decir que cada cultura ve toda la realidad pero parcialmente.

Nos encontramos, pues, confrontados a la imperiosa necesidad de una actitud pluralista en lo que hace referencia a la **diversidad cultural** de nuestro mundo de hoy día, a fin que éste pueda llegar a ser un espacio de justicia y de paz. Esta actitud pluralista podemos caracterizarla de la siguiente manera:

- i) El **pluralismo cultural** no se reduce a la constatación de la multiplicidad de culturas, ni a la voluntad de reducir esta multiplicidad a la unidad. Es un hecho evidente que hay distintas culturas y que éstas no pueden ser reducidas a la unidad. El **pluralismo cultural** exige más que el simple reconocimiento de la multiplicidad y también la superación de un pensamiento deseoso de la unidad.
- ii) El **pluralismo** no considera la unidad como un ideal imperioso y necesario, aun en el caso que dentro de esta unidad se permitieran variaciones plurales. El **pluralismo** acepta y asume positivamente la existencia de aspectos irreductibles en las culturas, con sus propios mitos, sin por ello negar los posibles aspectos comunes. El **pluralismo** no se alimenta de una esperanza escatológica de que finalmente todas las culturas llegarán por ellas mismas a la unidad.
- iii) El **pluralismo cultural** no afirma que exista un sola verdad, ni lo contrario, múltiples verdades. **Pluralismo** no significa una multiplicidad de verdades, sino asumir que esta verdad en ella misma es pluralista, en tanto que expresión del **pluralismo** de la realidad, que se encarna en distintas culturas. El **pluralismo** de la verdad nos impide identificarla, sea con la unidad, sea con la multiplicidad.
- iv) El **pluralismo cultural**, en tanto que perspectiva, no deja lugar a ningún un sistema universal. Un supuesto sistema pluralista supondría una contradicción interna, por el hecho que la inconmensurabilidad de las distintas culturas no se puede superar. Esta inconmensurabilidad en sí misma no es algo negativo que tengamos que eliminar, sino más bien una revelación de la naturaleza misma de la realidad: ésta no puede ser abrazada totalmente por ninguna cultura, por más universal que pueda pretenderse una de ellas.

6 Coll, Agustí Nicolau: *Propuestas para una diversidad cultural intercultural en la era de la globalización*. Texto elaborado como contribución a la Asamblea Mundial de la Alianza para un Mundo Responsable y Solidario, septiembre 2001. <http://www.alliance21.org/2003/>

- v) El **pluralismo cultural** nos hace conscientes de nuestra propia contingencia, de nuestros límites, mostrándonos que la realidad no se caracteriza por una transparencia, alcanzable por el pensamiento del logos. Aun si una actitud pluralista trata de entrar en la dimensión del logos, es consciente también del hecho que la culturas no pueden ser reducidas a éste, por el hecho, ya señalado más arriba, que éstas también son mythos y logos.
- vi) El **pluralismo cultural**, en tanto que actitud, expresa una confianza en la realidad y permite y acepta una coexistencia polar y en tensión de distintas convicciones humanas, de distintas cosmologías y religiones. No busca ni la eliminación ni la absolutización del mal o del error.

Pero el **pluralismo cultural** no presupone un aislamiento de las culturas entre ellas, ni tampoco su encerramiento, sino todo lo contrario, una obertura y una perspectiva interculturales, que nos abren a la realidad del otro.

Políticas para fomentar el pluralismo cultural en América Latina

¿Qué sucede cuando dos culturas aparentemente diferentes/antagónicas/opuestas o *desconocidas* se encuentran? Básicamente, los dos principales peligros tienen que ver con las posibles reacciones que cada uno puede tener frente al *otro*, a ese extraño distinto a uno. Por un lado, puede ser que estas culturas, al encontrarse, reaccionen chocando entre sí y replegándose al interior de ellas mismas, aislándose sin establecer ningún tipo de diálogo; o bien puede ser que suceda que una se encuentre en la posición de poder ejercer algún tipo de dominio o autoridad sobre la otra (económico, político, social...), con lo cual es altamente probable que no se vean facilitados los espacios para que la cultura "minoritaria" logre sobrevivir ante la *arremetida cultural* de la dominante, y esto derivará, tarde o temprano, en la pérdida del legado cultural de una al interior de la otra.

La reacción positiva, el encuentro que se debería buscar no está, por supuesto, en ninguno de estos dos casos. Lo que debería suceder es que estos grupos, al encontrarse, logren hacerse caminos de entendimiento, tenderse puentes de diálogo, sin caer en la trampa de aplastarse unos a otros o de ignorarse entre sí.

Cada persona se enfrenta constantemente a este tipo de situaciones. Todo el tiempo se está inmerso en un mundo pluricultural y heterogéneo que presenta nuevas y variadas formas de ver las cosas una y otra vez, se sea o no muy consciente de este hecho. También se está constantemente dialogando con los demás, o al menos se intenta, muchas veces sin poder realmente lograrlo ya que todos están acostumbrados a un **etnocentrismo** (natural y necesario hasta cierto punto), el cual hace que sea natural el tender a pensar que lo que cada uno hace lo hace de la mejor forma posible o por lo menos no tan erróneamente como lo haría otro. Esta tendencia puede verse en ocasiones acrecentada cuando ese otro que se enfrenta posee un acento distinto, otro idioma u otro color de piel, razones que de alguna forma pueden hacer desconfiar de ese nuevo mundo desconocido de operar, pensar o sentir.

El diálogo de las culturas, cuya finalidad es el acercamiento de las culturas, supone como primera condición su libre expresión y la preservación de su *diversidad*. Pero supone también un entorno favorable a la concertación sumado a la voluntad de asociar los destinos de los pueblos a la gestión de su planeta común. Defender la *diversidad* de las culturas es a la vez defender la especificidad de cada cultura con relación a todas las demás y la necesidad para cada una de ellas de cooperar con las otras⁷.

Si se aterriza esto a lo que sucede en la realidad más inmediata de los países latinoamericanos se puede ver el caso de los grupos indígenas y negros del continente, quienes son los grupos más afectados por la exclusión social y económica. Si se revisa la historia se ve que ellos constantemente han sido objeto de recelo y desconfianza, manifestada en acciones discriminatorias

7 Maila, op. cit.

por parte del resto de la población, supuestamente no negra y no indígena. Se ve, además, que los indígenas, quienes tradicionalmente se han ubicado en las zonas rurales, desde hace varias décadas se encuentran viviendo procesos de migración hacia zonas urbanas, ya sea en búsqueda de mejores condiciones de vida o desplazados por conflictos bélicos desencadenados en sus territorios, tal y como sucedió en los ochenta en países como Perú y Guatemala y como sucede actualmente en Colombia. Estos desplazamientos buscan de alguna forma integrarse en los procesos de crecimiento económico de los cuales se han visto tradicionalmente excluidos. Se sabe también que esta exclusión afecta no sólo a los grupos indígenas y que cualquier color de piel de tono más oscuro puede ser objeto de discriminación.

Familias enteras llegan a los cordones de miseria de las ciudades latinoamericanas hasta el día de hoy, sin que se haya logrado mejorar sus condiciones de vida, evidenciando aún más la *“clara correlación entre la pobreza y la condición étnica, cuyos indicadores de ingresos, analfabetismo, mortalidad y morbilidad, servicios básicos y otros la ratifican”*⁸.

¿Qué podría explicar que fueran precisamente estos grupos los más afectados? Una lectura errónea de esta correlación entre pobreza y origen étnico llevó a pensar a los gobiernos de muchos países que el problema que desencadenaba estas situaciones radicaba precisamente en la existencia de diferencias étnicas (vemos entonces que aquí *la diversidad se entiende como problema y no como virtud*), por lo que en consecuencia se adoptó una visión integracionista y homogeneizante como principio a seguir y se generaron políticas gubernamentales focalizadas a *corregir* este hecho.

A partir de este punto se empezaron a llevar a cabo programas de todo tipo que no tomaban en cuenta la especificidad cultural de los grupos étnicos, y por lo tanto que se encontraban totalmente descontextualizadas de su realidad y que poco podían contribuir para mejorar las condiciones de vida de los grupos indígenas y negros. Es así como se buscó eliminar los rasgos distintivos de cada grupo, procurando que no existiesen razones *“explícitas”* para justificar su exclusión, como por ejemplo la lengua, la ropa, las herencias religiosas o cualquier *costumbre* ancestral.

En muchos casos se logró eliminar con éxito especificidades culturales que pudiesen perjudicar a los más desposeídos, proceso en el cual la escuela jugó un papel como agente a través del cual se canalizaron muchas de estas políticas homogeneizadoras.

Posteriormente, con la coyuntura de diversos factores, como fue el fortalecimiento democrático luego de décadas de dictaduras en muchos países, el resurgimiento de las demandas civiles, las repercusiones a todo nivel de los procesos de globalización económica y desarrollo de medios de comunicación vividos en la pasada década, pero sobre todo con la evidente ineficacia de las políticas gubernamentales basadas en la asimilación y homogeneización cultural, las cuales no ayudaron a estos grupos a salir de la marginalidad y a generar sus propios espacios, se fue poco a poco abriendo el camino a los procesos de reivindicación indígena que habría de desencadenar en las reformas legales y constitucionales que se vieron durante la década de los noventa.

Tal y como señala Cárdenas, *“un rasgo de estos últimos tres decenios es la evidente debacle de la antigua tradición de integrar de manera uniforme la sociedad nacional sin tomar en cuenta la personalidad de los pueblos indígenas. Hace años era impensable la posibilidad de reforzar la identidad cultural, histórica y lingüística de éstos. Sin embargo, dicha tradición, caracterizada por el integracionismo y el paternalismo, cede paso, poco a poco, a nuevas políticas basadas en la participación, la concentración de intereses y el fomento de formas de desarrollo de los pueblos indígenas acordes con los grandes objetivos del desarrollo nacional”*⁹.

8 Cárdenas, Víctor Hugo: *Los derechos de los pueblos indígenas en América Latina*. Síntesis de la ponencia presentada por el autor en el III Congreso Anual de la Federación Iberoamericana de Ombudsmen, Lima (Perú), 6-8 de septiembre de 1998.

9 Cárdenas, Víctor Hugo, op. cit.

Un actor fundamental de este proceso de reivindicación han sido los movimientos generados desde las mismas comunidades indígenas, respecto al cual Cárdenas señala también cómo “*evoluciona de un liderazgo carismático, basado en las cualidades personales de los dirigentes de turno, hacia uno genuino, colectivo, participativo y con crecientes mecanismos de control social, en los ámbitos local y regional, antes que en el nacional o internacional, sin desmerecer su importancia*”. Esto ha posibilitado a su vez que las principales organizaciones indígenas puedan llevar a cabo funciones más amplias de apoyo a las comunidades étnicas, integrando otros niveles, además del político, y ejerciendo de esta forma un liderazgo más propositivo y decidido. Las comunidades han ido desarrollando de esta forma una mayor “*conciencia de su particularidad cultural y de los derechos que de ella se desprenden. Han propuesto una plataforma de reivindicaciones impulsada por una vasta red de organizaciones de base étnica, desde el ámbito comunal hasta las confederaciones nacionales y las coordinaciones regionales*”¹⁰.

Se ve entonces una transformación en la forma de concebir las políticas en torno a la diversidad que se ha ido evidenciando a largo del tiempo, aunque todavía queda un largo camino para lograr una concretización que elimine todas las formas de discriminación cultural o racial. Las políticas actuales aún deben luchar contra el legado de los procesos anteriores que buscaban la eliminación de toda diferencia como la forma en que se podría combatir la discriminación. Hoy es necesario lograr que todos los avances que se han conseguido, al menos en el papel, puedan verse finalmente materializados fuera de él.

Para poder reconocer hacia dónde apuntan las políticas sociales latinoamericanas se revisarán las más relevantes y que se relacionen con el tema de la diversidad cultural, a nivel internacional y para el caso específico de las legislaciones nacionales.

Se debe partir señalando, a nivel internacional, que las Naciones Unidas y otros organismos o convenciones han adoptado una serie de políticas conducentes a asegurar la participación social en igualdad de condiciones, independientemente del origen étnico. Igualmente, algunos movimientos locales han ayudado al fortalecimiento de los grupos más desfavorecidos y trabajan para asegurar el cumplimiento de las legislaciones creadas y procurar la igualdad de derechos étnicos y culturales.

Un factor fundamental para que estas políticas lleguen algún día a concretizarse es posibilitar los espacios para el diálogo cultural. Este diálogo sólo puede llevarse a cabo entre pares, donde cada cual reconoce al otro como legítimo otro, estableciendo así los parámetros para llegar al reconocimiento de la especificidad cultural de cada grupo humano. Estos espacios se posibilitan cuando hay organismos que actúan como entes articuladores de las demandas de las distintas partes, y en este sentido el trabajo que lleva a cabo UNESCO es fundamental en la generación de dichos espacios, es decir en el establecimiento de los *medios* adecuados.

Por otro lado, a nivel de *fondo*, esto se relaciona directamente con un cuestionamiento esencial que se debe plantear, y es el de “*si es posible promover la diversidad cultural y al mismo tiempo proponer una sola cultura económica (economía de intercambio y de mercado), una sola cultura política (Estado-nación), una sola cultura educativa (escolarización y alfabetización), una sola cultura jurídica (de confrontación y castigo), una sola cultura religiosa (secularización de toda la sociedad), una sola cultura científica (ciencia moderna experimental), una sola cultura del bienestar (el desarrollo). ¿Podemos olvidar y negar los saberes y prácticas de las otras culturas imponiendo un modo de vida (modernización y desarrollo) y al mismo tiempo pretender preservar la diversidad cultural? Nos parece que la respuesta, claramente, es que no*”¹¹.

Es necesario realizar este cuestionamiento porque si se habla de diálogo intercultural y se promueve la diversidad cultural, muchas veces no se toma conciencia de que se está promoviendo

10 Víctor Hugo Cárdenas, op. cit.

11 Coll, op. cit.

la diversidad de sólo algunos aspectos de otras culturas, específicamente los que tienen que ver con el folclore y los simbólicos de cada cultura, limitándose a la visión donde la cultura es una dimensión entre otras y no el conjunto de todas sus expresiones artísticas, sociales, políticas, materiales, económicas, educativas, etc.

Por lo tanto, *“si hablamos de preservación y promoción de la **diversidad cultural**, forzosamente debemos referirnos a la preservación y promoción de las culturas económicas, de las culturas políticas, de las culturas sociales, de las culturas científicas, de las culturas religiosas, de las culturas medicinales, de las culturas educativas... propias a cada sociedad y grupo humano. Y, consecuentemente, será preciso que el diálogo intercultural se articule en todos y cada uno de estos ‘ámbitos culturales’”*¹². Es decir, que se deben integrar otras formas de llevar a cabo la educación, la política, la medicina, la religión, etc. No se trata únicamente de aceptarlas y tolerar su existencia (aislada a la nuestra), sino de integrarlas, evitando así que se diluyan otras formas de sentido y conocimiento.

Conviene aclarar, por otra parte, que la defensa de la diversidad cultural no significa aceptar que todo vale, que todo lo que los pueblos crean sea siempre bueno. Lo que es siempre bueno, en cualquier dominio, es la diversidad... si es auténtica, es decir, si no hay imposición forzada de unas formas sobre las otras. Y cabe afirmar eso, entre otras razones, precisamente porque no todo vale. A menudo, es el contacto entre diferentes culturas lo que permite cuestionar los aspectos negativos y aprovechar los positivos de cada una de ellas. Podemos concluir que la diversidad cultural es siempre positiva en sí misma porque nos hace ver que no hay una única solución a los problemas, una única ley incuestionable... y eso nos autoriza a pensar en distintas posibilidades, a optar sin quedar prisioneros de una única norma. Con otras palabras, en situaciones de libertad, ninguna peculiaridad cultural, digamos “regresiva”, acaba imponiéndose a otras más avanzadas, más satisfactorias para la generalidad de las personas¹³.

¹² Coll, op. cit.

¹³ Organización de Estados Americanos: *Década por una Educación para la Sostenibilidad*. En <http://www.oei.es/decada/>

“Pluralismo”, “diversidad” o “dimensión intercultural” son términos que a lo largo de los años han expresado una convicción de la UNESCO: que el diálogo es esencial para la paz¹⁴.

La promoción de la mutua comprensión entre los pueblos fue ya uno de los objetivos de la entidad predecesora de la UNESCO, el Instituto Internacional de Cooperación Intelectual (1925-1946), cuyos archivos forman parte de los de la organización. Este instituto, que contó con intelectuales de primer orden, como Albert Einstein o la poetisa chilena Gabriela Mistral (Premio Nobel de Literatura en 1945), fue el que acuñó la famosa frase que figura en el preámbulo de la Constitución de la UNESCO aprobada en 1945: “Es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz”.

Desde 1949, la UNESCO realizó una serie de estudios y encuestas sobre “la originalidad de las culturas y su función en el entendimiento internacional”, entre los que figuraban *Reflexiones sobre la cultura china*, *La situación de la cultura española*, *Notas sobre la cultura de los Estados Unidos de América* y *La unidad fundamental subyacente a la diversidad de las culturas*. Un comité de expertos creado por la organización publicó por ese entonces una declaración sobre *El humanismo del mañana y la diversidad de las culturas*. En 1950 se iniciaron los trabajos de la célebre *Historia de la Humanidad* de la UNESCO, que se fue publicando entre 1963 y 1976 y ha sido reeditada recientemente.

También en 1950, la UNESCO publicó una primera declaración sobre la cuestión de la raza, que decía: “En realidad, la raza no es tanto un fenómeno biológico como un mito social. Este mito ha costado innumerables vidas y causado sufrimientos incalculables”. El antropólogo francés Claude Lévi-Strauss, que formó parte del grupo de expertos de la UNESCO para tratar ese tema, publicó algo más tarde en las Ediciones de la UNESCO *Raza e historia* (1952) y *Raza y civilización* (1971).

El “Proyecto principal relativo a la apreciación mutua de los valores culturales de Oriente y Occidente”, realizado entre 1957 y 1966, suscitó estudios y trabajos de investigación fundamentales, se plasmó en actividades destinadas a sensibilizar a la juventud e informar al público en general, y dio lugar al programa de traducción literaria “Colección UNESCO de Obras Representativas”.

En los decenios de 1960 y 1970, la acción de la UNESCO se centró en la cooperación cultural internacional y culminó más tarde en la Conferencia Mundial de Culturas (1982) con la adopción de la *Declaración de México sobre las Políticas Culturales*, que es todavía hoy un texto de referencia en la materia. Posteriormente, en el contexto del Decenio Mundial para el Desarrollo Cultural (1988-1997), los jalones sucesivos en el camino hacia la comprensión internacional fueron los proyectos “Las Rutas de la Seda” y “La Ruta del Esclavo”, junto con el programa “Cultura de Paz”. Hoy en día, la mundialización representa un nuevo reto al que la UNESCO ha aportado una primera respuesta con su *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*, aprobada en 2001.

Con el correr de los años, la terminología de los programas de la organización ha ido evolucionando, pero independientemente de que éstos hablen de “pluralismo”, “diversidad” o “dimensión intercultural”, la profunda convicción subyacente sigue siendo la misma: el diálogo con el otro es esencial para la paz.

14 Jens Boel. UNESCO: Primera sesión del Comité para el Proyecto principal relativo a la apreciación mutua de los valores culturales de Oriente y Occidente. París, 10 de abril de 1957.

“Los derechos humanos los requiere la razón y los exige la conciencia.

Ellos son nosotros y nosotros somos ellos.

Los derechos humanos son derechos que cualquier persona tiene en su condición de ser humano. Todos somos seres humanos: todos merecemos derechos humanos. Lo uno no puede existir sin lo otro. ¿Quién puede negar que todos compartimos el mismo horror por la violencia? ¿Quién puede negar que todos buscamos vivir libres del miedo, la tortura y la discriminación? ¿Quién puede negar que todos deseamos expresarnos libremente y perseguir nuestros objetivos en la vida? ¿Cuándo se ha oído a una voz libre exigir el fin de la libertad? ¿Dónde se ha oído a un esclavo defender la esclavitud? ¿Cuándo se ha oído a una víctima de la tortura apoyar los métodos del torturador? ¿Dónde se ha oído a los tolerantes pedir intolerancia?”¹⁵

KOFI ANNAN

SECRETARIO GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS

PLURALISMO CULTURAL Y DERECHOS HUMANOS

Posiblemente, la herramienta más importante a la que se puede recurrir para establecer mecanismos que garanticen el respeto por la diversidad cultural es toda la gama de derechos establecidos en la Carta Internacional de Derechos Humanos (Declaración Universal de Derechos Humanos, Pacto Internacional sobre Derechos Cíviles y Políticos y Pacto Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales).

Se puede **definir a los derechos humanos** como derechos inherentes a la calidad de ser humano. Según esta concepción, todo ser humano ha de tener la posibilidad de gozar de estos derechos sin ninguna distinción de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra clase, origen nacional o social, propiedad, nacimiento o cualquier otra condición. Las garantías de los derechos humanos son establecidas por la **normativa en la materia** que protege a los individuos y a las colectividades contra las medidas que vulneren las libertades fundamentales y la dignidad humana. Estas garantías tienen expresión en los tratados, en el derecho internacional consuetudinario y en las declaraciones de principios, así como en otras fuentes de carácter jurídico.

La normativa en materia de derechos humanos impone a los Estados la obligación de obrar de una manera determinada y les prohíbe librarse de ciertas actividades. Ahora bien, la normativa no es la que crea los derechos humanos, ya que toda persona goza de estos derechos en su calidad de ser humano. Por lo general, los tratados y otras fuentes de carácter jurídico tienen por fin proteger en el plano oficial los derechos de los individuos y de las colectividades contra las medidas gubernamentales que, por acción u omisión, menoscaben el goce de los derechos humanos¹⁶.

Los derechos humanos, además, poseen una serie de atributos claves:

- Tienen su fundamento en el respeto de la dignidad y la valía de toda persona.
- Son **universales**, es decir, que valen por igual y sin discriminación para todos.
- Son **inalienables**, es decir, que nadie puede ser privado de ellos, salvo en determinados casos; por ejemplo, el derecho a la libertad puede ser objeto de limitación cuando alguien ha sido convicto y condenado por un delito por un tribunal de justicia.

15 *La Declaración Universal de Derechos Humanos ilumina el pluralismo y la diversidad mundiales.* Texto del discurso pronunciado por el Secretario General, Kofi Annan, el 10 de diciembre de 1997 en la Universidad de Teherán, con motivo del cincuentenario de la Declaración Universal de Derechos Humanos.

16 Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos: *Guía de las Naciones Unidas para los Pueblos Indígenas.* Folleto Nº 2: “Los pueblos indígenas, las Naciones Unidas y los derechos humanos”.

- Son **indivisibles, interconexos e interdependientes**, pues no basta respetar algunos derechos humanos y violar otros. En la práctica, la violación de un derecho comporta en muchos casos la violación de otros derechos. Por consiguiente, ha de considerarse que todos los derechos humanos tienen igual importancia y son igualmente fundamentales para la dignidad y la valía de toda persona.

La tolerancia y el respeto son la base en la cual deben operar los derechos humanos. A esto se refieren el derecho a la vida, el derecho al desarrollo o a las diferencias de opinión y a la diversidad. La promoción, protección y garantía de la tolerancia hará posibles todas las libertades. La falta de ella hará que todas sean inciertas. El respeto es el fin último que debe guiar las relaciones entre cada persona y entre cada sociedad, es la base de la dignidad humana, la que debe resguardarse para cada una de las personas que habitan el planeta; de ahí el carácter universal de estos derechos, ya que son, precisamente, la expresión de las tradiciones de respeto presentes en todas las culturas.

Ahora bien, ¿cómo pueden los derechos humanos ayudar a asegurar el pluralismo cultural? En primer lugar, estos derechos, bien entendidos e interpretados de manera justa, no son extraños a ninguna cultura; son inherentes a todas las naciones. Su universalidad moderna radica, además, en el apoyo que reciben de los 185 Estados miembros de las Naciones Unidas. Se debe considerar también que **si bien no hay un solo modelo de democracia, derechos humanos, ni expresión cultural igual para todos, para todo el mundo debe haber, sin embargo, democracia, derechos humanos y libertad de expresión cultural.**

Por otro lado, la expresión real de los derechos humanos es una herramienta para garantizar la diversidad humana en la base del respeto y tolerancia por la diferencia. Además, cada sociedad, en el contexto de sus propias tradiciones e historia, puede apropiarse de estos valores para promoverlos de la forma que más se adecue a su cultura. Se ha visto ya que en los últimos cincuenta años, los principios básicos de la Declaración han sido incorporados a las leyes nacionales de países pertenecientes a todas las tradiciones culturales.

La lucha por los derechos humanos universales ha sido siempre y en todo lugar una lucha contra todas las formas de tiranía e injusticia: contra la esclavitud, contra el colonialismo, contra el apartheid. Hoy, la lucha no es distinta ni menos importante. Vemos cuánto falta todavía para poder asegurar condiciones básicas para la existencia humana: paz, protección del medio ambiente, alimentación, vivienda adecuada, mejores oportunidades. Se deben garantizar estas condiciones a todos por igual, no porque todos los seres humanos son iguales, sino porque todos los seres humanos necesitan comida, libertad y un futuro sostenible. Estos son los derechos humanos que tiene cada persona y en América Latina se debe asegurar que todos los reciban por igual, ya sea un yanomami del Amazonas, un aymara altiplánico, un niño de las favelas de Brasil, un campesino mexicano o un pescador peruano.

La educación en la esfera de los derechos humanos abarca mucho más que el aprendizaje acerca de declaraciones y tratados de derechos humanos. La cuestión más apremiante es la creación de una conciencia respecto del valor y la dignidad de cada persona. Por último, la responsabilidad de enseñar acerca de los derechos humanos incumbe a todas las personas y se inicia con el tratamiento recíproco que nos demos.

NACIONES UNIDAS¹⁷

17 Naciones Unidas: "La educación: un instrumento para fomentar la eliminación de las violaciones de los derechos humanos". En *Todos los Derechos Humanos para Todos*. Carpeta de prensa.

Por otro lado, para complementar los derechos políticos y sociales existen los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC), aprobados en 1966. Ambas declaraciones son interdependientes, ya que para que los primeros puedan respetarse se debe fomentar el respeto y la cooperación en los ámbitos económico, social y cultural.

Estos derechos económicos, sociales y culturales son aquellos que posibilitan un nivel de vida adecuado para las personas y se refieren a los siguientes aspectos:

- La igualdad entre hombres y mujeres.
- La accesibilidad y las condiciones de empleo.
- La sindicalización.
- La seguridad social.
- La prioridad a la familia y a la protección especial a los niños.
- El disfrute de la cultura.
- La alimentación.
- La vivienda.
- La educación.
- La salud física y mental.
- El medio ambiente sano.

Sin embargo, estos derechos se han visto de alguna forma opacados por los derechos civiles y políticos, pero es indispensable revalorizarlos en el marco de las políticas para fomentar la diversidad y el pluralismo cultural, ya que son éstos los que apuntan a los aspectos básicos que se deben potenciar para garantizar una participación civil y política real de todos los actores sociales.

De cualquier forma, todos los derechos deben ser fomentados por igual y a través de la participación. La educación es el medio por el cual ellos deben ser analizados e interiorizados, asumiéndolos como valores cotidianos, valores que adquieren sentido cuando se pueden exteriorizar en espacios y prácticas inclusivas, en donde la voz de cada persona tenga audiencia y valor.

DERECHOS HUMANOS Y EDUCACIÓN

Para poder promover que efectivamente exista la posibilidad de garantizar respeto y diversidad, en términos sociales o culturales, se debe fomentar una educación **sobre y desde los derechos humanos**. Sobre y desde porque educar **sobre** derechos humanos sería una tarea incompleta. Se le puede enseñar a los alumnos todo lo que hay que saber sobre ellos: fechas, lugares, ratificaciones, enumeración de cada pacto y derecho; pero es distinto educarlos **desde** una pedagogía empapada de sentido humano, es decir enseñar en una relación donde los derechos constituyen la base y no un referente externo que debe ser memorizado, en una lógica que tenga sentido y que pueda ser aplicada en la vida cotidiana. Cada niño tiene derecho a ser escuchado y respetado, a ser objeto de derecho humano, a estar inserto en el derecho y no verlo como un conjunto de leyes que está sobre él.

Todo lo que un niño puede aprender sobre los derechos humanos sólo puede aprenderlo **desde** la práctica, en un aprendizaje dialéctico entre conocimiento y realidad, donde se le respete su derecho a una educación digna, a expresarse, a preservar sus tradiciones, a tener oportunidades, etc.

Las Naciones Unidas señalan que la educación en la esfera de los derechos humanos debe:

- Fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales.
- Desarrollar plenamente la personalidad humana y su sentido de dignidad.

- Promover la comprensión, la tolerancia, la igualdad entre los géneros y la amistad entre todas las naciones, las poblaciones indígenas y los grupos raciales, nacionales, étnicos, religiosos y lingüísticos.
- Fomentar la participación efectiva de todos en una sociedad libre.
- Fortalecer las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

A su vez, esto debe lograrse fomentando tres aspectos fundamentales a través de la educación:

Los conocimientos, a través de los cuales se debe suministrar información acerca de los derechos humanos y los mecanismos que existen para proteger esos derechos.

Los valores, creencias y actitudes, para promover una cultura de los derechos humanos mediante el fomento de esos procesos.

La adopción de medidas, encaminadas a alentar a las personas a defender los derechos humanos y prevenir las violaciones de esos derechos.

Pero debemos preguntarnos, además, cuáles deben ser los valores sobre los que debe basarse esta educación en derechos humanos *¿Sobre los valores necesarios para entrar en la competitividad del mercado o valores para profundizar la democracia?*¹⁸. Es decir, entre valores basados en la ganancia, el lucro, el individualismo, la intolerancia, la agresividad, la competitividad o el consumo, o entre valores definidos por María Isabel Bertone de la siguiente forma¹⁹:

- **La vida como centro**: que significa defender, estimular, respetar, amar la vida de la tierra y de todo lo que contiene vida en ella.
- **Solidaridad con el género humano**: con el prójimo y con el que está más lejos, con los que vienen detrás. Todos los seres humanos tienen derecho al futuro.
- **Participación**: frente a una lógica de opuestos y excluyentes, se pretende desarrollar una lógica inclusiva, que integre, donde todos tengan derecho y lugar para subir al escenario público nacional e internacional.
- **Tolerancia**: que implica no sólo aceptación, sino celebración de lo diferente y lo diverso.
- **Capacidad para la ternura y la fiesta**, reconociendo los signos de vida presentes en lo cotidiano.
- **Racionalidad solidaria**, para dejar emerger una nueva racionalidad capaz de articular el rigor intelectual con la pasión, la misericordia y la búsqueda de condiciones de vida más humanas para todos.
- **Cultura/culturas**, como matriz profunda de lo humano.
- **Memoria**, para retomar el sentido positivo de la tradición como factor de liberación y apertura al futuro.
- **Coraje civil**, para ser capaces de embarcarnos tras de utopías movilizando nuestras mejores energías.

A su vez, esto puede verse complementado con lo que Joseph Maila señala como los tres ejes para la difusión de la cultura de la paz²⁰:

“Un eje del **ver**, en primer término, en el que se trataría de colaborar para una modificación de las percepciones y las imágenes de las otras culturas. Más específicamente, la difusión de ‘clichés culturales’ vehiculados por los medios masivos de comunicación requiere que se intente una educación a las otras culturas para no seguir cultivando esquemas someros y simplistas,

18 Bertone, María Isabel: *Reflexiones acerca de la educación en derechos humanos en el contexto escolar*. PROVEA <http://www.derechos.org.ve>

19 Bertone, op. cit.

20 Maila, op. cit.

cuando no caricaturales o depreciativos, que favorecen los prejuicios y las imágenes deformadas del otro.

Un eje del **creer**, en segundo lugar, que reconocería todo su lugar a las convicciones, las ideas, las creencias y los modelos culturales de los otros. Es necesario un mejor conocimiento de las culturas, las religiones y los sistemas de valores si se quiere honrar, respetar y proteger la **diversidad cultural**. De la ignorancia de los ideales de civilización y las convicciones morales, culturales o religiosas nace la desconfianza o, peor aún, el fanatismo que hace de la cultura propia un sistema de verdad y de la de los otros un tejido de errores o anacronismos.

Por último, un eje del **poder**, entendido como una capacidad de actuar, dado que se trata de organizar la **diversidad cultural**, en todos los niveles, y respetar en el plano constitucional y político el derecho a la **diversidad cultural**. Por consiguiente, más allá de la protección de las identidades culturales, habrá de encontrarse un equilibrio, en el respeto de las formas democráticas, entre la universalidad del derecho y la particularidad de los derechos culturales en el seno de los conjuntos nacionales. Una democracia abierta, representativa de la **diversidad** de lenguas y culturas, con una dimensión consociativa; es decir, de gestión del **pluralismo** gracias a la participación activa de todos los actores de la vida social, política y **cultural** es el mejor medio de hacer oír las voces de la diferencia”.

De esta forma, los derechos humanos pueden constituirse en un primer eje en el cual se puede comenzar una labor educativa encaminada a garantizar la diversidad cultural.

DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LA UNESCO SOBRE LA DIVERSIDAD CULTURAL. ARTÍCULO 4

Los derechos humanos, garantes de la diversidad cultural. La defensa de la diversidad cultural es un imperativo ético, inseparable del respeto de la dignidad de la persona humana. Ella supone el compromiso de respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales, en particular los derechos de las personas que pertenecen a minorías y los de los pueblos autóctonos. Nadie puede invocar la diversidad cultural para vulnerar los derechos humanos garantizados por el derecho internacional, ni para limitar su alcance.

Reflexiones acerca de la educación en derechos humanos en el contexto escolar^{21/22}

Si queremos propiciar los valores de un paradigma crítico, humanista, emergente, liberador, enmarcado en la educación en derechos humanos, ¿cuáles serán las herramientas para lograrlo? Muchas e infinitas. Los docentes no las desconocemos. Tal vez nos cueste aplicarlas porque todo atenta contra las mismas: los espacios de nuestras escuelas no son los apropiados, nosotras/os mismas/os fuimos formadas/os en modelos autoritarios, los hogares de los cuales provienen nuestros niños y niñas sufren carencias básicas, la televisión atenta contra los valores que buscamos, nuestros sueldos nos obligan a trabajar en dos y tres lugares diferentes. Todo ello es cierto, pero la educación en derechos humanos –y toda educación en última instancia– se propone desafíos; de lo contrario, hablamos de otra cosa, pero no de educación.

Y si de desafíos se trata, el primero y fundamental es cuestionarnos a nosotras/os mismas/os e indagar hasta dónde creemos en los valores democráticos, porque la educación en derechos humanos requiere de personas aptas para la vida en democracia; es decir, dispuestas a aceptar la crítica, el disenso, capaces de abrirse a nuevas perspectivas, dispuestas a cuestionar, a inventar para no seguir errando, como alertaba don Simón Rodríguez. La educación en derechos humanos no es compatible con la enseñanza tradicional, memorística, formal, centrada en el docente, magistralmente descrita por Paulo Freire como educación bancaria. No importa si nuestros alumnos no recitan de memoria los treinta artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, u olvidan la fecha exacta de cuándo se abolió la esclavitud en Venezuela. Lo importante sería, por ejemplo, que cuando se encuentren con alguien “distinto” (ya sea por su nacionalidad, color de piel, grado de salud, género, clase social, religión o cualquier otro factor), en lugar de etiquetarlo o discriminarlo, lo perciban como diferente, pero reconozcan su igualdad de derechos, por hacer alusión al artículo 2 de dicha Declaración.

La educación en derechos humanos debe favorecer la creación de vivencias cotidianas, no puede ser objeto de sólo una materia, o una clase semanal, o una hora al mes. El docente que quiera hacer educación en derechos humanos debe comenzar por propiciar la creación de un clima realmente democrático en el aula, donde aceptando la diversidad de roles (padres, alumnas/os, docentes, directivos, personas de la comunidad) haya un mismo respeto por la persona humana.

Las técnicas son muchas: desde el sentarse en rueda hasta las asambleas de aula, de escuela, de comunidad. Desde la pintura como forma de expresión hasta la obra de teatro de creación colectiva. Desde el análisis de la publicidad y la propaganda hasta la participación en campañas de solidaridad, denuncia o reivindicación de derechos en el barrio o en la comunidad.

El docente no deberá olvidar nunca que el centro deben ser las/os alumnas/os, su vivencia, su historia. La educación en derechos humanos exige un docente curioso, que indague en la vida de quienes lo rodean, que sepa ver el mundo como lo ven las/os niñas/os, los adolescentes, los jóvenes, para que desde esa visión –porque sólo desde allí es posible– y juntos busquen la transformación de esa realidad.

21 María Isabel Bertone, op. cit.

22 María Isabel Bertone es coordinadora del Área de Educación PROVEA.

LAS POLÍTICAS INTERNACIONALES PARA COMUNIDADES INDÍGENAS Y PARA LA NO DISCRIMINACIÓN RACIAL

En cuanto a las normativas y regulaciones internacionales en torno al tema de la diversidad y la no discriminación, existen las siguientes herramientas de referencia, las cuales en muchas ocasiones sientan los precedentes para las posteriores transformaciones que se llevan a cabo al interior de cada país²³:

- Convenio 169 de la OIT.
- Convención Americana sobre los Derechos Humanos - Protocolo Adicional a la Convención.
- Convención sobre los Derechos del Niño.
- Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza.
- Convención Interamericana para Prevenir y Sancionar la Tortura.
- Convenio 107 sobre Poblaciones Indígenas y Tribales.
- Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos.
- Pacto Internacional de Derechos Económicos.
- Convenio Constitutivo del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe.
- Convenio sobre la Diversidad Biológica.
- Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial.
- Convención de Patzcuaro.

Estos instrumentos legales han ayudado a promover el reconocimiento de las diferencias culturales y raciales y otros se han desarrollado para frenar las tendencias integracionistas que hasta la década de los ochenta fueron las predominantes en nuestros países. En el panorama actual, en cambio, se pretende establecer un *cuero* de derechos de **los pueblos indígenas** tales como el Convenio 169 de la OIT y el Convenio Constitutivo del Fondo Indígena, ambos vigentes, así como los proyectos de Declaraciones de Derechos Indígenas en las Naciones Unidas y en la Organización de Estados Americanos (OEA)²⁴.

Por otro lado, Cárdenas señala que algunos organismos internacionales han incorporado nuevos principios y normas de funcionamiento basados en el derecho a la participación, la obligatoriedad de la consulta y la protección de los derechos culturales. También se han instaurado instancias como la declaración del Año Internacional de los Pueblos Indígenas del Mundo en 1993, y la proclamación del Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo, durante el lapso de 1994 a 2004, a fin de mejorar la cooperación internacional en temas relacionados con los derechos humanos, desarrollo sostenible, educación, salud, organización y otros.

Otras instancias importantes son la Declaración de Río de Janeiro de 1992, en la que se aprobó el compromiso de los Estados al reconocimiento de la identidad étnica y cultural de los pueblos indígenas y su legítimo derecho a participar en el desarrollo sostenible. En documentos tales como la Agenda 21, el Convenio sobre Biodiversidad, el Convenio sobre el Cambio Climático y el Convenio sobre Desertificación se señala la importancia vital de los pueblos indígenas en el rol que pueden jugar para proteger el medio ambiente y fomentar el desarrollo sostenible y se estipula, además, el derecho de estos pueblos a mantener sus prácticas ancestrales de conservación y utilización de recursos en sus tierras.

23 Los textos de cada convenio se encuentran disponibles en Internet, en la página del Banco Interamericano de Desarrollo, además de un listado por países de informes publicados por la Comisión Interamericana y resoluciones y sentencias publicadas por la Corte Interamericana que dicen relación con derechos de los pueblos indígenas y sus miembros (ordenado por países): <http://www.iadb.org/sds/IND/ley>

24 Cárdenas, op. cit.

También se señala lo desarrollado por la Comunidad Europea en la reunión de Bruselas, respecto al establecimiento de estrategias y criterios en su trabajo relacionado con los pueblos indígenas, y en donde los países participantes consolidaron la dimensión étnica como eje importante en el desarrollo de planes y políticas futuros.

Todos estos documentos se complementan, claro está, con los referentes dados por Naciones Unidas respecto a los derechos humanos, señalados en el capítulo anterior.

Asimismo, algunos organismos financieros y grandes empresas han empezado a incorporar directrices encaminadas a fomentar el desarrollo de los grupos menos favorecidos como parte de la integración de prácticas de Responsabilidad Social Empresarial (RSE), fomentando proyectos sociales de carácter ambiental y cultural, y posibilitando variables de protección a grupos vulnerables. Es de esperar que estos cambios se sigan introduciendo como prácticas cotidianas de estas instituciones, y que se consolide al mismo tiempo un cuerpo coherente de directrices y de organismos dedicados a fortalecer a los grupos indígenas, las organizaciones de base y los organismos encargados de llevar a cabo los acuerdos tomados en esta materia.

Específicamente para el tema de la **discriminación racial**, el estudio *Calidad legislativa indígena en América Latina*, del Banco Interamericano de Desarrollo ²⁵, señala que la prohibición expresa del racismo está presente en el ya mencionado Convenio 169/89, en sus artículos 3 y 20.2. En el mismo estudio se señala, además, que todos los países latinoamericanos, con la excepción de Paraguay, también han ratificado la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial, pero que el mecanismo que debe establecerse para que individuos o grupos denuncien delitos sobre violaciones a esta Convención, en América Latina sólo está aceptado por cinco países: Brasil, Chile, Costa Rica, Perú y Uruguay.

Por otro lado, en el Seminario Regional de Expertos para América Latina y el Caribe sobre Medidas Económicas, Sociales y Jurídicas para Luchar contra el Racismo, con Referencia Especial a los Grupos Vulnerables, llevado a cabo en Santiago de Chile en octubre del año 2000, se establecieron una serie de conclusiones, entre las cuales cabe destacar las siguientes ²⁶:

- **Que los principales afectados de la discriminación racial y étnica son las comunidades afrodescendientes y los pueblos indígenas**, así como las personas pertenecientes a ellos. Además, a la discriminación racial y étnica y a la xenofobia se suma la discriminación que sufren de modo particular las mujeres, los niños, las niñas, los adolescentes, los ancianos y los discapacitados, sobre quienes se acumulan los efectos de varias formas de discriminación.
- **Los pueblos indígenas son discriminados históricamente en América Latina a causa de la herencia colonial**. La discriminación ocurre a nivel individual y colectivo. A nivel individual, los indígenas son percibidos muchas veces como ciudadanos de segunda clase y no son respetados en la sociedad. Los indígenas, en muchos países, componen los sectores más pobres de la población. A nivel colectivo, los pueblos indígenas son discriminados en la medida que no se les reconocen sus derechos, sus tierras y territorios, su lengua y cultura y su derecho al autogobierno. El seminario señala que el modo de combatir el racismo y la discriminación étnica es reconociendo y ejercitando plenamente los derechos de los pueblos indígenas.
- **Las agrupaciones, poblaciones y pueblos afrolatinoamericanos sufren fuertes procesos históricos y presentes de discriminación racial en muchas sociedades latinoamericanas.**

25 Banco Interamericano de Desarrollo: *Calidad legislativa indígena en América Latina*. Compilación de legislación sobre asuntos indígenas del Banco Interamericano de Desarrollo. Producido por NORLAT, Noruega, 2003.
<http://www.indigenas.bioetica.org/BID.pdf>

26 Una versión completa del texto se encuentra en el material de trabajo adjunto o en la siguiente página web:
<http://www.unhchr.ch/spanish/html/racism/>

La invisibilidad de estos procesos debe concluir y debe permitirse la organización de estas poblaciones, el acceso a la tierra en los casos de pueblos rurales, cuando corresponda, y el ejercicio pleno de sus derechos, tanto individuales como colectivos.

- **La discriminación racial y las diversas modalidades de xenofobia que se presentan en la región abarcan también, en general, a las poblaciones mestizas con una marcada ascendencia indígena o afrolatinoamericana.** Estos sectores de la población sufren actos de discriminación racial no institucionalizada en diversos ámbitos de la vida pública y privada. La discriminación contra los mestizos de marcada ascendencia indígena o afrolatinoamericana, a pesar de afectar en muchos países a la mayoría de la población, es objeto de una invisibilidad manifiesta a nivel de las políticas del Estado. Se tiende a no reconocerla y por ello las víctimas no pueden acceder a la defensa de sus derechos y dignidad. Esta discriminación racial constituye una situación estructural en la mayoría de las sociedades de la región. Los migrantes mestizos, como regla general, sufren también diversas formas de discriminación, exclusión o prejuicio racial cuando migran a otros países de la misma región.
- **Existe una alta correlación entre discriminación, desigualdad e inequidad; esta correlación permite establecer que la discriminación y el racismo son al mismo tiempo una causa y un efecto de la situación de pobreza y de vulnerabilidad.** Se desprende también que la persistencia y el recrudecimiento de las prácticas discriminatorias y de las actitudes racistas y xenófobas están asociados a la exclusión de amplios sectores sociales del acceso a los recursos materiales, los servicios y la participación. Se constata que en muchos países los sectores de mayor pobreza coinciden con los pueblos indígenas o con poblaciones de origen afrolatinoamericano
- **Las prácticas de discriminación racial afectan a amplios sectores latinoamericanos y caribeños en sus perspectivas de trabajo, de ascenso social y de desarrollo familiar y personal.** Además de los sectores más afectados –los pueblos afroamericanos e indígenas–, también sufren de esta lacra social los mestizos con rasgos indígenas y de descendencia africana. Las poblaciones migrantes soportan, en general, una discriminación estructural que se expresa en diversas formas de exclusión y de reducción de posibilidades en su inserción ocupacional y en su acceso a instituciones del Estado en igualdad de condiciones. Asimismo, las relaciones interpersonales son objeto a menudo de prejuicios raciales y de discriminación. En las recomendaciones se busca la eliminación de esta situación por diversos caminos y métodos. Sabiendo que es un proceso de largo plazo, no habría que temer iniciar campañas y acciones en función de estos objetivos.
- **Los Estados de la región asumen en sus políticas exteriores y en sus informes internacionales, aunque con diversos grados de determinación, los valores jurídicos y éticos, como la igualdad y la no discriminación, que son incompatibles con el racismo y la xenofobia.** Se adscriben, en ese sentido, a las normas consuetudinarias y positivas del derecho internacional de los derechos humanos, relativas a la prohibición de toda forma de distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico, que tenga por objeto o resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y las libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o cualquiera otra de la vida pública. Muchas veces se apoyan en las constituciones sin atender a lo que ocurre en la vida social concreta. El seminario concluye que es necesario mirar las formas y declaraciones jurídico-constitucionales que organizan los países de la región, así como observar las prácticas sociales, que muchas veces no se corresponden plenamente con la legislación.

- **El combate de la discriminación, el racismo y la xenofobia debe incluir el reconocimiento y promoción de la multiculturalidad y la multiétnicidad.** No sólo debe señalarse un enfoque negativo, de oposición a las prácticas del racismo, sino que también debe plantearse un enfoque positivo, tendiente a construir sociedades multiétnicas, con plena valoración de la diversidad y pleno respeto a la dignidad de las personas y los pueblos involucrados. La búsqueda de democracias más equitativas en la vida social pasa por afirmar un horizonte en que la diversidad cultural y, por cierto, racial y étnica sea un valor compartido.
- **El seminario concluye que existen campos de acción muy importantes, donde actúan el racismo y la xenofobia y se los debe combatir.** En primer lugar, se señala el acceso a los recursos y especialmente a la tierra, tanto de pueblos indígenas como de pueblos afrolatinoamericanos y otros grupos vulnerables y discriminados. En segundo lugar, el seminario señala la importancia de la educación, tanto para los grupos discriminados como para el conjunto de la población. En las recomendaciones se señala con claridad la necesidad de garantizar el acceso de todos a la educación y de reformar los planes de estudio escolares para dotar a las nuevas generaciones de prácticas más democráticas y tolerantes que valoren la diversidad como parte constitutiva del capital y riqueza de América Latina y del Caribe. En tercer lugar, el seminario llama la atención sobre la atención a la salud, ya que los grupos antes señalados, frecuentemente, son los que sufren una menor calidad y esperanza de vida, así como problemas de salud en general. En cuarto lugar, se señala que el empleo y el acceso al trabajo muchas veces están condicionados por razones de discriminación racial o xenofobia y se llama a los Estados a fomentar medidas para eliminar estas situaciones. En quinto lugar, se llama a combatir las crecientes manifestaciones de racismo y xenofobia contra los migrantes en las sociedades en que se encuentran.

Todas estas herramientas se encuentran dirigidas a fomentar el respeto y la dignidad humana en todas las esferas, incluyendo el ámbito educativo, para el cual existe la **Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza** de 1960, y que señala en su artículo 1 que se entiende por discriminación toda distinción, exclusión, limitación o preferencia, fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza, y en especial:

- a. Excluir a una persona o a un grupo del acceso a los diversos grados y tipos de enseñanza.
- b. Limitar a un nivel inferior la educación de una persona o de un grupo.
- c. A reserva de lo previsto en el artículo 2 de la presente Convención, instituir o mantener sistemas o establecimientos de enseñanza separados para personas o grupos.
- d. Colocar a una persona o a un grupo en una situación incompatible con la dignidad humana.

Acciones de las Naciones Unidas para luchar contra la discriminación racial²⁷

En 1965, la Asamblea General proporcionó a la comunidad mundial un instrumento jurídico al aprobar la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial, en la cual se estipulan las medidas que los Estados convienen en adoptar –una vez que son partes, mediante su ratificación o adhesión– para eliminar la discriminación racial.

La Convención entró en vigor en 1969, tras la ratificación o adhesión de 27 Estados. A fines de 1990 habían ratificado la Convención o se habían adherido a ella 128 Estados, es decir más de las tres cuartas partes de los miembros de las Naciones Unidas. Entre las convenciones de las Naciones Unidas sobre los derechos humanos, ésta es la más antigua y la que ha sido ratificada por mayor número de Estados.

No obstante, la discriminación racial sigue dificultando el pleno logro de los derechos humanos. Pese a los progresos realizados en algunas esferas, las distinciones, exclusiones, restricciones y preferencias basadas en la raza, el color, la ascendencia, el origen nacional o étnico, siguen creando conflictos y agravándolos y causan incontables sufrimientos y pérdidas de vidas. Debido al carácter fundamentalmente injusto de la discriminación racial, así como de los peligros que representa, su eliminación se ha convertido en una meta de la acción de las Naciones Unidas.

Es por esto que, en la Declaración sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, se insiste en cuatro aspectos principales:

- Toda doctrina de diferenciación o superioridad racial es científicamente falsa, moralmente condenable, socialmente injusta y peligrosa, y nada permite justificarla ni en la teoría ni en la práctica.
- La discriminación racial –y más aún las políticas gubernamentales basadas en la superioridad o el odio racial– violan los derechos humanos fundamentales, ponen en peligro las relaciones amistosas entre los pueblos, la cooperación entre las naciones y la paz y la seguridad internacionales.
- La discriminación racial daña no sólo a quienes son objeto de ella, sino también a quienes la practican.
- Una sociedad universal libre de todas las formas de segregación y discriminación raciales, que son factores de odio y división, es uno de los objetivos fundamentales de las Naciones Unidas.

En virtud de la Convención, los Estados partes se han comprometido:

- A no incurrir en ningún acto o práctica de discriminación racial contra personas, grupos de personas o instituciones y a velar por que las autoridades e instituciones públicas hagan lo mismo.
- A no fomentar, defender o apoyar la discriminación racial practicada por personas u organizaciones.
- A revisar las políticas gubernamentales nacionales y locales, y a enmendar o derogar las leyes y las disposiciones reglamentarias que creen discriminación racial o la perpetúen.

27 Adaptado de: *Folleto informativo N° 12 - Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos*. En Internet, en el vínculo: <http://www.ohchr.org/spanish>

- A prohibir y hacer cesar la discriminación racial practicada por personas, grupos u organizaciones.
- A estimular organizaciones y movimientos multirraciales e integracionistas y otros medios encaminados a eliminar las barreras entre las razas, y a desalentar todo lo que tienda a fortalecer la división racial.

Procedimientos

La Convención establece tres procedimientos para que el Comité pueda examinar las medidas jurídicas, judiciales, administrativas o de otra índole que adopten los Estados para cumplir con sus obligaciones en la lucha contra la discriminación racial.

El primero es el requisito de que todos los Estados que ratifican la Convención o se adhieren a ella deben presentar informes periódicos al Comité.

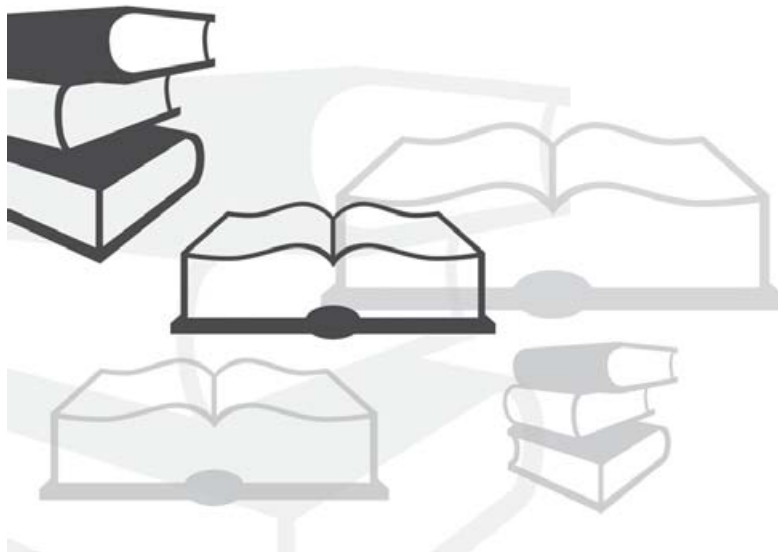
El segundo procedimiento incluido en la Convención establece la posibilidad de que un Estado presente denuncias contra otro.

Un tercer procedimiento prevé que una persona o un grupo de personas que aleguen ser víctimas de discriminación racial pueden presentar una denuncia al Comité contra su Estado, pero sólo si el Estado interesado es parte en la Convención y ha declarado que reconoce la competencia del Comité para recibir tales denuncias.

La Convención también dispone que los Estados que hayan hecho la declaración puedan establecer o designar un órgano que será competente para recibir peticiones de personas o grupos que aleguen ser víctimas de violaciones de sus derechos y hayan agotado los demás recursos locales disponibles. Sólo si no obtiene reparación satisfactoria del órgano designado, el peticionario tendrá derecho a señalar el asunto a la atención del Comité.

Repercusiones

La entrada en vigor de la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial y el examen periódico realizado por el Comité a lo largo de los últimos veinte años de los informes sobre las medidas adoptadas por los Estados partes para cumplir con sus obligaciones han dado resultados positivos, entre los que cabe mencionar, en diversos países, los siguientes:



- Enmiendas de las constituciones nacionales para incluir disposiciones que prohíban la discriminación racial.
- Revisión sistemática de las leyes y reglamentaciones existentes para enmendar las que tienden a perpetuar la discriminación racial, o promulgación de nuevas leyes para satisfacer los requisitos de la Convención
- Enmiendas de las leyes por sugerencia del Comité.
- Disposiciones que hacen de la discriminación racial un delito penado por la ley.
- Garantías jurídicas contra la discriminación en la esfera de la justicia, la seguridad, los derechos políticos o el acceso a lugares destinados al público en general.
- Programas educacionales.
- Creación de nuevos órganos encargados de ocuparse de los problemas de discriminación racial y de proteger los intereses de los grupos autóctonos.
- Consultas anticipadas con el Comité sobre los cambios previstos en el derecho o en las prácticas administrativas, indicando que se tendrá en cuenta su asesoramiento.

Labor futura

El Comité espera que las Naciones Unidas se esfuercen por convertir la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial en un instrumento universal mediante la adhesión de todos sus Estados miembros. El Comité, por su parte, continuará dedicándose a lograr la aplicación universal de la Convención.

Un segundo objetivo consiste en aumentar el número de Estados que declaren que reconocen la competencia del Comité para recibir y examinar comunicaciones de personas o grupos de personas que aleguen ser víctimas de discriminación racial.

A breve plazo, los Estados partes deben, en opinión del Comité, intensificar sus esfuerzos en cuatro esferas, que son las siguientes:

- Promulgación de leyes que castiguen la difusión de ideas basadas en la superioridad o el odio racial, la incitación a la discriminación racial, así como los actos de violencia y la asistencia a las actividades racistas, y la prohibición de las organizaciones y actividades que promuevan la discriminación racial o inciten a practicarla.
- Legislación que garantice la igualdad de las personas ante la ley, independientemente de su raza, color, origen nacional o étnico.
- Legislación que proporcione protección y recursos contra los actos de discriminación racial.
- Medidas en las esferas de la educación, la enseñanza, la cultura y la información para combatir los prejuicios, promover la comprensión, la tolerancia y la amistad, y difundir conocimientos sobre la Carta de las Naciones Unidas y los acuerdos internacionales de derechos humanos.

LAS LEGISLACIONES INDÍGENAS LATINOAMERICANAS: UN PANORAMA GENERAL

Luego de ver las principales herramientas a nivel internacional para los países latinoamericanos respecto al tema indígena y discriminación racial, se debe ver cómo ha sido la incorporación de la temática indígena en las constituciones y legislaciones de los países latinoamericanos.

Este proceso comienza en 1988 con la reforma brasileña y posteriormente, en la década de los noventa, países tales como Colombia (1991), México (1992), Paraguay (1992), Chile (Ley Indígena de 1993), Perú (1993), Bolivia (1994), Argentina (1994) y Ecuador (1996 y 1998) irán realizando las reformas respectivas para llevar a cabo una respuesta legal y jurídica a las demandas realizadas por los pueblos indígenas de cada país.

De esta forma, un número creciente de países ha empezado a reconocer su carácter multiétnico, atendiendo a una deuda histórica que se arrastró durante siglos con las comunidades indígenas latinoamericanas: *“Eso ha determinado que ahora las constituciones de por lo menos once países (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela) reconozcan y acepten su pluri o multiculturalidad y que algunos, como en el caso ecuatoriano, dejen incluso traslucir el carácter ‘multinacional’ del país. A éstos se suman otros cuatro (Chile, El Salvador, Honduras y Panamá) que, con disposiciones de menor rango, reconocen también tales derechos y, entre ellos, el relativo a una educación diferenciada”*²⁸.

Estas reformas han tenido diferentes características y matices en cada país. El estudio *Calidad legislativa indígena en América Latina*²⁹, del BID, analiza cómo se han incorporado las demandas indígenas en distintos ámbitos, partiendo por ver cómo se han entendido conceptos tales como identidad, diversidad cultural, territorio, etc., en cada país, y lo mismo para el Convenio 169/89 de la OIT, el cual sienta uno de los precedentes más importantes para las reformas llevadas a cabo.

En primer lugar, al analizar cómo se ha incorporado la variable de **diversidad cultural** como concepto base, el estudio señala que los conceptos de multiculturalismo (Estados multiculturales, pluriétnicos, etc.) no están presentes en el Convenio 169/89 de la OIT, ya que estos serían conceptos más recientes, cuyo reconocimiento se logró en muchas constituciones y leyes latinoamericanas durante los últimos años *“como una respuesta a la condena de la visión asimiladora que históricamente caracterizó el pensamiento de los Estados”*. Quince de los países tendrían ese reconocimiento incorporado en su legislación, la mayoría de ellos tanto a nivel constitucional como en leyes especiales indígenas.

Víctor Hugo Cárdenas señala que *“los nuevos textos constitucionales, en los casos de Bolivia, Ecuador, México y Paraguay, tienden a reconocer el carácter multicultural de los Estados y la existencia de los pueblos indígenas en su interior como entidades singulares con atributos culturales y lingüísticos propios y con derechos específicos (comunidades, pueblos, entidades territoriales y nacionalidades)”* mientras que *“algunas reformas fortalecen el régimen de comunidades indígenas (Bolivia, Guatemala y Colombia) como entidades de derecho público y habilidades para ejercer ciertos niveles de autoridad y autogestión en sus territorios”*³⁰.

Respecto al reconocimiento de los **derechos colectivos indígenas**, este sería un tema más complejo en cuanto a la determinación de criterios para su definición y aplicación, ya que *“los órdenes legales de los países, con pocas excepciones, no tienen en cuenta los derechos colectivos de los pueblos indígenas, con el agravante que tampoco funcionaron los derechos individuales con la política asimilacionista que por mucho tiempo tuvieron los países de América Latina”*. Sobre

28 Küper, Wolfgang y López, Enrique: “La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas”. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 20, mayo-agosto 1999. Editado por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

29 Banco Interamericano de Desarrollo, op. cit.

30 Cárdenas, Víctor Hugo: *Los derechos de los pueblos indígenas en América Latina*. Síntesis de la ponencia presentada por el autor en el III Congreso Anual de la Federación Iberoamericana de Ombudsmen, Lima (Perú), 6-8 de septiembre de 1998.

este punto, en el Convenio 169/89, en su artículo 5 a), hay una referencia a la protección de diferentes valores, y que se deben considerar problemas planteados "... tanto colectiva como individualmente".

Para el caso de los **territorios**, uno de los ejes fundamentales en torno a los cuales se organiza la identidad indígena, existe una serie de reconocimientos en todos los países latinoamericanos con una presencia indígena importante. Se garantiza en estos casos el derecho a la propiedad colectiva (artículo 13 del Convenio 169/89) y se aplican restricciones para proteger las tierras indígenas, tales como: inalienabilidad, imprescriptibilidad, indivisibilidad, que sean inembargables, inadjudicables, etc. "*México (a nivel tanto federal como estatal), Guatemala, Panamá, Argentina y Chile son países que no reconocen expresamente la coexistencia y compatibilidad de reservas u otras tierras indígenas y parques nacionales*".

Este aspecto es importante, ya que para el mundo indígena "*el derecho a la tierra y los recursos naturales es concebido no sólo como medio de producción o como tierra equivalente a la parcela, sino como territorio y base material que permita el desarrollo físico, cultural y social*"³¹ de dichos pueblos. Es por esta razón que prácticamente todas las demandas de los pueblos indígenas han ido encaminadas a buscar reconocimiento constitucional y legal sobre tenencia colectiva de las tierras, protegidas además con todas las restricciones mencionadas anteriormente.

Otro punto importante es la aceptación e incorporación del **derecho consuetudinario indígena**, tanto en forma de aceptar usos y costumbres indígenas en la legislación nacional como en el establecimiento de una jurisdicción especial indígena. El estudio señala que "*lo realmente importante aquí es el reconocimiento de la justicia indígena como tal, porque le da validez y carácter de derecho público a las decisiones de la comunidad, destacando el carácter de cohesión y el control social que los sistemas normativos indígenas han jugado al interior de sus pueblos*". Los países que han realizado un fuerte reconocimiento al respecto son Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela.

Por otro lado, Cárdenas señala que "*de forma paralela a la consolidación del proceso democrático se incrementó el reclamo del derecho a la participación en la democracia desde sus propias instituciones y dinámicas como pueblos*"³². Esto implicaría replantear la relación que tradicionalmente se ha establecido entre los Estados y las comunidades, proceso fomentado además con todos los movimientos indígenas que en esta última década han exigido una mayor relevancia política, logrando un protagonismo político nacional en países como Ecuador, Bolivia o México.

Todos estos aspectos mencionados tienen que ver directamente con el tema de la **autonomía indígena**, otro eje fundamental de muchas demandas llevadas a cabo por estos grupos. El reconocimiento de las demandas por una mayor autonomía o capacidad de autodeterminación (que no se encuentra explícitamente mencionada en el Convenio 69/89 de la OIT) sigue siendo hoy en día un tema bastante complejo debido a las supuestas implicancias que un reconocimiento de este tipo tendría. Existirían sin embargo algunas regulaciones encaminadas a garantizar cierto grado de autonomía indígena, tales como el reconocimiento legislativo de autoridades indígenas internas y la posibilidad de que exista un "autogobierno indígena". Para el primer caso, casi todos los países con legislación indígena tienen regulaciones al respecto, pero sólo los siguientes reconocen algo que se puede llamar "autogobierno indígena": Bolivia, Colombia, Costa Rica y México.

El mismo estudio señala que "*el uso de conceptos como 'pueblo' o 'nación', tan controvertido en las negociaciones internacionales, es común en la mayor parte de los países latinoamericanos con legislación indígena. 'Pueblo' está presente en el mismo título del Convenio 169/89 ('pueblos indígenas y tribales'), pero 'nación' no está. Sin embargo, el Convenio 169/89 tiene una reservación muy importante en la utilización del concepto 'pueblo', en su Sección I (3): 'La utilización del*

31 Cárdenas, op. cit.

32 Cárdenas, op. cit.

término pueblos en este Convenio no deberá interpretarse en el sentido de que tenga implicación alguna en lo que atañe a los derechos que puedan conferirse a dicho término en el derecho internacional. Con esta reserva se quita toda la ambición de los pueblos indígenas de ser reconocidos como pueblos en el sentido de derecho internacional, lo que se considera, entre muchos representantes indígenas, una de las deficiencias principales del Convenio”³³.

El derecho de los pueblos indígenas a ejercer su autonomía participando en la formulación de planes de desarrollo que afecten a los territorios que habitan está establecido como derecho en ocho países, y solo cinco tienen garantizado por ley una participación indígena en órganos relevantes del Poder Ejecutivo del gobierno nacional (Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador y Venezuela). Otros países garantizan la representación de las comunidades en la toma de decisiones de especial relevancia para ellos a través de otros organismos de consulta, aunque el tema de la representación política indígena no esté reflejado en el Convenio 169/89 de la OIT.

Cárdenas señala que *“en varios países se están modificando las instituciones encargadas de la relación entre el gobierno y los pueblos y comunidades indígenas. Se trata de avanzar del olvido y la marginalización centrada en instituciones como ventanillas únicas de atención y ayuda a los pobladores indígenas, hacia la creación de oficinas nacionales de diversos nombres y rangos, varias de ellas cercanas a la institución presidencial. En Bolivia, Ecuador y Perú tienen jerarquía y función ministerial; en Guatemala y Chile se trata de corporaciones o fondos especiales para atender las necesidades de desarrollo; en México tienden a transformarse en procuradurías de los derechos indígenas”³⁴.*

Respecto al tema de **recursos naturales**, este punto se encuentra tratado en el artículo 15 del Convenio 169/89 de la OIT, donde se establece la necesidad de una protección especial y mecanismos de consulta e indemnización en caso de prospección y explotación. Algunos países, incluso, dan derechos prioritarios sobre recursos naturales y minerales a grupos indígenas para su explotación (un ejemplo de esto son las llamadas zonas mineras indígenas de Colombia). Otros otorgan alguna forma de propiedad sobre dichos recursos (excepto Chile), derecho a regalías o compensación, participación en el manejo estatal de recursos en los territorios indígenas, se garantizan mecanismos de consulta en caso de explotar recursos de zonas indígenas o negras (Colombia), aprobación del Congreso luego de escuchar a las comunidades (Brasil), aprobación del Consejo Regional –donde está garantizada la representación de los pueblos indígenas– (Nicaragua), etc.

En cuanto al **idioma**, el estudio señala que solamente Bolivia y Paraguay reconocen las lenguas indígenas como idiomas paralelos nacionales. En el caso de Paraguay, el guaraní es además un idioma conocido, dominado y utilizado por la mayoría de la población mestiza y blanca, un caso único en América Latina, pero los otros 16 idiomas indígenas que existen en el país no gozan de ningún reconocimiento legal. Existe además reconocimiento como idioma oficial en los territorios indígenas en Colombia, Ecuador, Nicaragua, Perú y Venezuela.

Otro punto que se encuentra presente en el Convenio 169/89 de la OIT es el de garantizar la **protección de valores y prácticas sociales, culturales, religiosas y espirituales**. En Chile, Colombia, Ecuador, México, Panamá y Venezuela se estipula el reconocimiento del derecho indígena sobre su patrimonio histórico y cultural, la protección de sus prácticas culturales particulares y la protección de las artesanías tradicionales indígenas. En tanto, en Bolivia, Guatemala y Honduras no se reconoce el derecho indígena sobre el patrimonio.

Por último, en este estudio también se analizan las regulaciones creadas para temas específicos, como son los derechos de los pueblos indígenas en cuanto a biodiversidad, salud, educación, desarrollo y economía, etc. Estos y otros aspectos, de vital importancia para garantizar

33 BID, op. cit.

34 Cárdenas, op. cit.

una mayor participación indígena, una mayor autonomía, un acceso equitativo a políticas sociales y protección de su patrimonio cultural y natural, han sido abordados de una forma u otra en las legislaciones de los países latinoamericanos, algunas de las cuales han conseguido logros notables en este nivel.

Sin embargo, este proceso que se ha venido desarrollando en los últimos quince años todavía no termina. Aún falta ver concretizadas todas estas garantías y compensadas las carencias que actualmente existen a nivel legislativo. Mientras tanto, como señala Cárdenas, **el ciudadano común más desamparado en sus relaciones con los mecanismos y funcionarios estatales seguirá siendo, sin duda, el habitante de los pueblos indígenas**, hasta que estas regulaciones y la materialización de las mismas no garanticen una verdadera equidad entre ambos mundos.

Diversidad cultural y desarrollo humano: la diversidad cultural como proyecto de sociedad

La diversidad cultural amplía las posibilidades de elección que se brindan a todos; es una de las fuentes del desarrollo, entendido no solamente en términos de crecimiento económico, sino también como medio de acceso a una existencia intelectual, afectiva, moral y espiritual satisfactoria.

UNESCO ³⁵

El tema del desarrollo está íntimamente ligado a las herramientas legales generadas para construir el pluralismo cultural, ya que éstas se refieren a la idea de sociedad que se está persiguiendo; es decir, las políticas creadas van encaminadas a llevar a cabo lo que cada país cree que debe ser su proyecto de sociedad, el cual, hoy en día, es casi sinónimo de proyecto de desarrollo. Por eso se debe analizar cómo se entiende el concepto de desarrollo o cómo éste debería entenderse, cuáles son las variables que lo componen y de qué manera éste puede constituirse en un camino viable para garantizar un proyecto de sociedad que respete la diversidad cultural.

En primer lugar, en el concepto tradicional de desarrollo, el progreso económico y la preservación de la identidad étnica, cultural y social son dos objetivos antagónicos. Éste argumenta que el logro del primero significaría el consiguiente sacrificio de la segunda y que inclusive son las prácticas culturales particulares de los pueblos indígenas las que constituyen el obstáculo que imposibilita su impulso material ³⁶. Esta concepción, vinculada al crecimiento económico, a una expansión rápida de la producción y al ingreso por habitante (PIB), y que ha resultado, en última instancia, en que el desarrollo siempre haya sido de arriba abajo, de afuera adentro, en la sustitución de las lenguas, las culturas, las tecnologías, las prácticas productivas y culturales de los pueblos, ha sido fuertemente cuestionada en los últimos años, para ir dando paso a un concepto más ligado al aumento de las capacidades y oportunidades que valora más lo cualitativo, lo subjetivo, lo local y la cultura de los pueblos.

Un claro ejemplo de las consecuencias de la concepción tradicional de desarrollo es lo que sucedió en la educación en los países de América Latina: *“Cuando ésta se entendió y ejerció como un proceso de castellanización, es decir como un medio de eliminación de la lengua materna y su reemplazo por la ‘lengua nacional’, el fracaso fue más frecuente que el éxito. Además, el desgaste de recursos humanos y materiales fue inconmensurable. Ahora, el aprendizaje a partir del ‘capital lingüístico’ original muestra éxitos sorprendentes, disminuye costos y convierte la educación en una inversión, no en un gasto”* ³⁷.

Pero la nueva concepción de desarrollo incorpora a la gente, con todo su bagaje cultural, a los procesos de cambio. El crecimiento económico ya no se puede separar del desarrollo humano

³⁵ UNESCO. Declaración Universal sobre Diversidad Cultural, artículo 3.

³⁶ Cárdenas, op. cit.

³⁷ Cárdenas, op. cit.

y del desarrollo cultural. En ella, la cultura no se concibe sólo como un factor accesorio o instrumental del desarrollo, sino como un motor de cambio, reflejo de la diversidad y fundamento de la transformación social. Se ha entendido finalmente que un desarrollo dissociado de su contexto cultural es un desarrollo vacío, un desarrollo sin alma.

En este contexto, la globalización se presenta como una oportunidad de intercambio y enriquecimiento entre las naciones y las personas. Pero la globalización también introduce tensiones en la convivencia social. Nuevas formas de intolerancia y agresión surgen por todas partes, y aumenta la xenofobia, el racismo y las discriminaciones basadas en diferencias de color, sexo o rasgos étnicos. La diversidad cultural, en lugar de ser considerada como patrimonio común de la humanidad y oportunidad de desarrollo³⁸, se convierte en amenaza y es utilizada como excusa para la intolerancia y la discriminación. En la base de este fenómeno se encuentra el no reconocimiento de la legitimidad de los otros como seres humanos plenos, con los mismos derechos que todos los demás.

Ya se ha visto que el encuentro con el “otro” se puede enfrentar de dos maneras cuando éste resulta en una forma negativa:

- a. A través de una identificación total con el “otro” que no permita reconocer las diferencias entre las identidades de ambos. Aquí no queda espacio para la subjetividad o para la existencia individual. Las relaciones se vuelven de sumisión y/o dominación y se hacen muy difíciles las relaciones equitativas y libres.
- b. De manera opuesta, el “otro” puede ser percibido como absolutamente diferente y amenazante, al punto de no hacerse merecedor de reconocimiento y aprecio, y de llegar incluso a justificar su destrucción.

A estas formas se debe agregar una tercera, que se refiere a la manera positiva de asumir este encuentro.

Ésta se fundamenta en el respeto y la tolerancia. Aquí, a pesar de las diferencias, se reconoce la absoluta legitimidad del otro en la convivencia social porque se comparten los mismos derechos como persona humana. Y para que este encuentro sea fructífero y beneficioso para todos es importante cambiar la propia mirada hacia una de respeto, tolerancia y entendimiento en las diferentes formas de ver el mundo y de llevar a cabo lo que cada pueblo considera como fundamental para su desarrollo.

En los últimos años se ha producido un cambio sobre el concepto de desarrollo al introducir en el mismo el factor cultural, tradicionalmente relegado, como un eje fundamental. **Esta nueva concepción valora lo cualitativo, lo subjetivo, lo local y rescata la cultura de los pueblos y lo específico que existe en cada sociedad humana. Incorpora a la gente y su bagaje cultural, con todas sus contradicciones y heterogeneidad, en los procesos de cambio y aporta una visión holística, un análisis crítico al panorama de la economía mundial y sus manifestaciones nacionales y regionales.**

La idea es lograr entender por qué lo que antes parecía un error o incluso un absurdo técnico o simbólico, en muchas ocasiones puede llegar a constituirse en una herramienta fundamental de desarrollo de las comunidades. Ya se ha visto esto cuando, por ejemplo, se han retomado formas de cultivo de tierra indígenas, conocimientos y saberes medicinales propios y otro tipo de prácticas consideradas en algún momento como “obsoletas”, poco eficaces o no científicas.

En esta nueva aproximación, en cambio, se muestran las relaciones recíprocas y dependientes entre desarrollo cultural, desarrollo económico y desarrollo humano. Desde esa mirada es posible revertir los problemas que la forma tradicional como se ha venido haciendo el desarrollo ha traído aparejados, eligiendo en lo metodológico una estrategia participativa, fundamentada

38 Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, artículos 1 y 3, noviembre 2001.

en un conocimiento antropológico y un marco ético global basado en el indispensable diálogo intercultural y en el trasvase de experiencias y conquistas históricas por parte de las diversas culturas que habitan la tierra.

La cultura aquí no se concibe como factor accesorio o instrumental del desarrollo de los pueblos, sino como motor de cambio, posibilidad innovadora, reflejo de diversidad y fundamento de la transformación. En la cultura reposa finalmente la memoria histórica y colectiva, la autoconciencia reflexiva, la ética común, el saber y el hacer socializado, la experiencia emancipadora, los sistemas de significación y expresión...; es decir, todo aquello que constituye un muro insalvable que nos previene de cualquier asalto determinista, reduccionista e inmovilizador ³⁹.

El Informe de Desarrollo Humano del 2004, *La libertad cultural en el mundo diverso de hoy*⁴⁰, plantea el cuestionamiento sobre cómo conciliar el desarrollo económico con el mantenimiento de la libertad cultural y la identidad de cada pueblo. El desafío radica en cómo generar políticas que, por un lado, no restrinjan las fronteras ni las libertades culturales, manteniendo así abiertas las posibilidades de la gente ante las alternativas que la globalización plantea, y que, por el otro, sean capaces de asegurar y proteger la cultura y la identidad de cada país. Los pueblos deben ser capaces de elegir los modelos económicos que mejor se adapten a su realidad y el progreso económico no debe implicar necesariamente la adopción de los valores occidentales dominantes, que es lo que hemos visto suceder hasta el momento en buena parte del planeta.

Al respecto, las políticas latinoamericanas han fallado en proteger lo suficiente los derechos económicos de los pueblos indígenas, y en algunos casos, aunque estos derechos existan, no son necesariamente respetados. Sin embargo, este tema no compete únicamente a los pueblos originarios, ya que el lograr conciliar las propias identidades con el progreso económico es una tarea pendiente que debe incluir a todos. Es claro que el modelo actual de desarrollo no lleva a resolver los problemas que día a día vive cada una de las personas de los países del Tercer Mundo: inequidad social, educación, salud, desempleo, medio ambiente... Todos estos son los aspectos que un desarrollo *sustentable* debe incluir.

Desarrollo humano o sustentable se define como **una nueva forma de entender y de llevar a cabo el crecimiento económico en el cual el lograr satisfacer las necesidades del presente no compromete la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer las suyas propias** ⁴¹. Éste ha nacido de la toma de conciencia respecto a las consecuencias sociales y ambientales que la actividad humana ha tenido a nivel social y ambiental. En el nuevo modelo, para que exista un desarrollo que pueda ser mantenido y proyectado en el tiempo deben equilibrarse los elementos económicos con los elementos sociales y ambientales en una estrategia que permita una explotación racional de los recursos naturales y una adecuada distribución social de los beneficios conseguidos, orientada siempre al mejoramiento de la calidad de vida de toda la sociedad como conjunto ⁴².

Este concepto de desarrollo involucra, claro está, a todos los sectores y todas las actividades sociales. Retoma conocimientos ancestrales, involucra más niveles de participación, se preocupa por el medio ambiente y por la salud integral de las personas, al mismo tiempo que concibe la educación como una herramienta fundamental para promover los valores que lo sustentan. **El desarrollo sostenible plantea que es en las culturas, como reflejo de la diversidad humana donde subyace el potencial de la creatividad social, las alternativas y las oposiciones imaginativas a los (sub)desarrollos ya dados.**

39 Adaptado de: Texto de Convocatoria del Comité Organizador del I Encuentro sobre Cultura y Desarrollo. Madrid (España), 2001. http://www.geocities.com/cea_aja/actividades/cultura.htm

40 Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD): Informe de Desarrollo Humano 2004: *La libertad cultural en el mundo diverso de hoy*. <http://hdr.undp.org/reports/global/2004.pdf>

41 Comisión Brundtland: Asamblea General de las Naciones Unidas, 1987.

42 Conama-CDLA: *Manual RAM-PYME. Responsabilidad ambiental para la pequeña y mediana empresa*. Santiago (Chile), 2005.

Se evidencia así que el modelo económico neoliberal no ha cambiado el panorama mundial y que sólo ha ayudado a acrecentar las diferencias existentes, que ha intensificado la explotación indiscriminada de recursos y que ha limitado el rango de acción posible de los Estados, los cuales cada vez menos pueden velar por garantizar políticas que beneficien a las poblaciones menos favorecidas económicamente.

Un desarrollo disociado de su contexto humano-cultural es un desarrollo vacío, falaz e incompleto, “un desarrollo sin alma”. Éste no sólo comprende el acceso a bienes y servicios, sino la oportunidad de poder elegir un modo de vida colectivo pleno, satisfactorio y valioso, que satisfaga las expectativas de todos y en el que florezca la existencia en toda su integridad. Para lograrlo, sólo se puede apelar a esa fuente de creatividad que es el diálogo entre culturas, el reconocimiento de la alteridad y el compromiso de los agentes solidarios más avanzados con el **pluralismo cultural** ⁴³.

DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LA UNESCO SOBRE LA DIVERSIDAD CULTURAL. ARTÍCULO 11

“Establecer relaciones de asociación entre el sector público, el sector privado y la sociedad civil”: Las fuerzas del mercado, por sí solas, no pueden garantizar la preservación y promoción de la diversidad cultural, condición de un desarrollo humano sostenible. Desde este punto de vista, conviene fortalecer la función primordial de las políticas públicas, en asociación con el sector privado y la sociedad civil.

43 Texto de convocatoria del Comité Organizador del I Encuentro sobre Cultura y Desarrollo. Madrid (España), 2001.

Cultura y desarrollo económico^{44/45}

¿Cómo pueden dotarse los países de los medios políticos y económicos necesarios para perseguir los fines que consideren importantes?

La austera vía única propuesta por el liberalismo económico no es, sin embargo, la única causa del malestar general que suscita la globalización. A medida que las políticas y las instituciones nacionales se ven sometidas a la vigilancia de los mercados financieros internacionales, que los regímenes fiscales y la legislación laboral se pliegan a los crecientes imperativos de la “competencia internacional”, que amenazas cada vez mayores gravitan sobre las tradiciones y los modos de vida, los sentimientos de autonomía nacional se debilitan progresivamente. Algunos observadores ven la globalización de la economía como una apisonadora que dejará tras sí un mundo uniforme, poblado por hombres y mujeres unidimensionales que, a la manera de los monocultivos, habrán perdido su potencial creador y su capacidad de adaptación. Pero también en este terreno la globalización tiene sus partidarios, que esperan que acabe por limar las diferencias, algunas muy visibles y otras más insidiosas, que han dividido durante mucho tiempo a la humanidad, y que permita sentar las bases de una cooperación mundial, enormemente necesaria. Esta esperanza parece, empero, reposar sobre la perspectiva, aún no realizada, de una reducción progresiva de las desigualdades a nivel mundial. Por su parte, el liberalismo económico tiende a considerar la cultura, sea como un epifenómeno desdeñable de la economía, sea como un terreno sobre el cual se ejercen opciones individuales (que el libre cambio favorecerá o satisfará).

Este tipo de asimilación cultural es una de las características de la globalización contemporánea. Sus correlaciones económicas, por no decir sus causas, son bien conocidas. Es particularmente acusada en la juventud urbana, lo que hace presagiar en el porvenir una aculturación mundial aún más pronunciada. La evolución demográfica y la urbanización han tenido un impacto mucho más fuerte que a finales del siglo pasado: profundas transformaciones de las estructuras familiares, aumento de la proporción de jóvenes que pasan cada vez más tiempo en la escuela, sustrayéndose al trabajo familiar, y gran difusión de los modos de vida urbanos. Más aún, muchos oficios y habilidades tradicionales han desaparecido, para dejar sitio a profesiones modernas y a trabajo temporal en las zonas marginales de la sociedad urbana organizada. En muchas partes del mundo, el alza arbitraria de las rentas, al menos entre las clases medias emergentes, ha alimentado el consumismo y las aspiraciones de los consumidores.

Otra característica de esta modernización convergente es el fenómeno de americanización. Según Pieterse (1966), el gusto por la cultura americana procede de que entremezcla múltiples componentes, muchos de los cuales son, a su vez, importados. “Es una cultura que combina elementos de otras muchas y esta densidad cultural es causa de la atracción subliminal que ejercen los medios populares, la música, la televisión y el cine americanos” (pág. 1.393). Aunque estos elementos tan sutiles puedan influir en la exportación de la cultura americana, también se puede dar una explicación, más convincente, del atractivo de la sociedad de consumo americana y sus productos, basada exclusivamente en el mercado.

44 UNESCO: *Informe Mundial sobre la Cultura*. Ediciones UNESCO, 2000.


45 J. Mohan Rao, Profesor, Especialista en Economía y Desarrollo, Universidad de Massachusetts, Amherst (Estados Unidos).

Las empresas americanas han disfrutado de dos ventajas considerables en su propio mercado interior: en primer lugar, éste se ha convertido en un mercado de consumo de masas, varias décadas antes que los demás; en segundo lugar, es mucho mayor que cualquier otro mercado nacional. Los productos, las marcas y las imágenes de marca se han beneficiado, pues, al mismo tiempo, de un comienzo temprano y de un banco de pruebas altamente competitivo. Estas ventajas se han visto reforzadas por el desarrollo de inversiones directas en el extranjero, campo en el que las empresas americanas, ayudadas por la potencia de la política exterior estadounidense, conservan una posición dominante. Incluso, aunque estas ventajas relativas se hayan debilitado con el tiempo, la americanización de los gustos refleja sus efectos acumulativos en el período de la posguerra.

Ya se perciban como una amenaza o como una oportunidad, como un factor de homogeneización o de diversificación, estos intercambios culturales múltiples no se pueden separar de las fuerzas de globalización económica. Por el momento al menos, hay que reconocer que la globalización suscita un malestar creciente, tanto en los países ricos como en los pobres. A medida que las políticas y las instituciones nacionales se someten a la vigilancia de los mercados financieros internacionales, y los regímenes fiscales y la legislación laboral se pliegan a los imperativos, cada vez más rígidos, de la “competencia internacional”, el sentimiento de autonomía nacional se debilita progresivamente. En muchos casos, estos fenómenos se han visto exacerbados por las perturbaciones culturales ligadas a la globalización. Pero no se pueden aislar fácilmente del sentimiento de alienación y de impotencia que suscitan estos rápidos cambios económicos, que se originan tanto en el interior como en el exterior de las fronteras nacionales, y que entrañan la desaparición de oficios, medios de vida y comunidades tradicionales. En buena parte, la globalización cultural tiene repercusiones diferentes en las poblaciones rurales y en las urbanas, en los jóvenes y en los ancianos, en los hombres y en las mujeres, en los ricos y en los pobres, etc. Las opciones que toman los distintos grupos trastornan las identidades y las relaciones sociales tradicionales que, a su vez, influyen en la política y en la sociedad. En este contexto, ciertos grupos y ciertos dirigentes tienden a aprovecharse de la pertenencia y la fidelidad al grupo para sus propios fines políticos. Las divisiones entre los grupos también pueden ser explotadas de formas que no favorecen ni el florecimiento cultural ni el desarrollo económico. La reciente avalancha, en muchas partes del mundo, de retos planteados a los Estados-naciones y a los gobiernos establecidos, de conflictos de identidades nuevas o antiguas, de enfrentamientos raciales, de conflictos regionales y de conflictos de clase tiene, desde luego, orígenes diversos: colapso económico, democratización política, trastornos debidos a la guerra, cambios ecológicos, etc. A veces, la afirmación étnica conduce a enfrentamientos violentos y no siempre está claro que estos conflictos no expresen un profundo desdén frente a las instituciones políticas y económicas. Pero las oportunidades y los desafíos asociados a la globalización de la economía juegan un papel directo e indirecto en estos antagonismos.

A medida que los países, ricos y pobres, experimenten la influencia acumulada y creciente de los movimientos de recursos y de los intercambios internacionales sobre la vida económica y política nacional, muchos de ellos se verán probablemente empujados a buscar medios para preservar sus normas y sus instituciones sociales dentro de sus fronteras, para “encontrar” socialmente las relaciones económicas. Además (o alternativamente), tratarán de someter las relaciones económicas internacionales a normas aplicadas asimismo a nivel internacional. La existencia de normas mundiales presupone que haya un conjunto mínimo de principios éticos compartidos a escala mundial (por tanto, un mínimo de convergencia cultural). Pero no está claro cómo se podría asegurar esta convergencia y aún menos cómo ponerla en práctica. Entre tanto, nada garantiza que el proceso de globalización económica sea viable en términos de globalización político-social.

La vulnerabilidad del ser humano y el sufrimiento son temas centrales y recurrentes en casi todas las tradiciones culturales. De ahí proceden el principio ético, prácticamente universal, que impone aliviar el sufrimiento, y el precepto, expresado de diversas formas, que manda tratar a los demás como uno quisiera ser tratado. Los autores de *Nuestra diversidad creativa* piensan que este principio podría ser una base sólida para elaborar una ética universal. He aquí un motivo de esperanza. Por otro lado, la rápida progresión



de la interdependencia internacional está cada vez más estructurada por mercados débilmente reglamentados y grandes empresas. De aquí deriva una amplia variedad de problemas: lenta erosión del Estado del bienestar, amenazas contra el medio ambiente local y mundial, sistemas nacionales de seguridad alimentaria en peligro, violación sistemática del derecho laboral, atentados contra los derechos humanos, ética médica y científica de múltiples caras... He aquí muchas razones para la inquietud. ¿Podremos esperar que se constituya una ética mundial que nos permita verdaderamente responder a nuestras crecientes inquietudes frente a la globalización? Para que esta promesa se convierta en realidad harán falta normas mundiales concretas, que conciten el compromiso de todos. Encontrar los medios estratégicos y operativos para someter a los mercados mundiales a una ética universal es el principal desafío político y económico con que debe enfrentarse la comunidad mundial en la próxima década.

Pluralismo cultural y educación

En el estudio realizado por el BID se analiza cómo se ha incorporado el eje de la educación en las políticas nacionales latinoamericanas. Se señala que la gran mayoría de reformas se llevaron a cabo siguiendo los lineamientos establecidos en el Convenio 169 de la OIT (ver cuadro adjunto).

Países como Colombia, Nicaragua y Panamá, seguidos por Argentina, Brasil, Chile y Perú, tienen un alto rendimiento en la variable de educación indígena; es decir, que han creado mecanismos para llevar a cabo una educación acorde con sus necesidades. Otros, como México y Guatemala, a pesar de la gran cantidad de habitantes indígenas que poseen, al parecer no cumplen con los indicadores establecidos en dicho estudio, ya que se ubican muy por debajo de las expectativas, por lo que existiría una gran urgencia para la formalización e implementación de las reformas educativas propuestas.

Además, las organizaciones indígenas, de acuerdo con su identidad étnica, proclaman su derecho al idioma propio y la educación en sus lenguas maternas, sin desdeñar el castellano. La enseñanza bilingüe y alfabetización en idiomas indígenas están garantizadas por ley en casi todos los países con relevancia indígena, aunque todavía parece haber excepciones importantes, como Honduras. Hay legislación sobre diferentes medidas para promover los idiomas indígenas, a través de instituciones públicas y academias, y en los medios masivos y/o la literatura

Un punto importante, señalado en dicho estudio, es que a pesar del reconocimiento de la diversidad étnica en nuestros países y de la construcción de políticas educativas pertinentes para pueblos indígenas, todavía no hay un reconocimiento real del aporte del conocimiento de estos pueblos a la humanidad, lo que incide en la falta de políticas para una educación intercultural o en debilidades en la implementación de los mismos.

Respecto a los aspectos relativos a la educación, el Seminario Regional de Expertos para América Latina y el Caribe sobre Medidas Económicas, Sociales y Jurídicas para luchar contra el Racismo, señala:

- **Se insta a los Estados a utilizar eficazmente la educación, la enseñanza y la formación para crear un ambiente favorable a la erradicación del racismo y la discriminación racial.** Estos mecanismos deberán servir para poner al descubierto los mitos y errores de las teorías, filosofías, ideas y actitudes características de las acciones discriminatorias basadas en las diferencias de raza, color, ascendencia y origen étnico o nacional. Los Estados deberán aplicar con rigor los principios de la no discriminación y la igualdad en materia de educación contemplados en numerosos tratados internacionales de derechos humanos, incluida la Convención de la UNESCO relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza.
- **La Conferencia Mundial debe incentivar la educación, capacitación y formación de los pueblos indígenas y afrolatinoamericanos, para que ellos mismos puedan elaborar propuestas que logren el avance de estas poblaciones a un desarrollo pleno en igualdad de condiciones.**

- Se recomienda a la Conferencia Mundial que inste a los gobiernos, a los educandos y a la sociedad civil a promover en las escuelas de la región una educación sobre valores que consideren las diferencias religiosas, lingüísticas y raciales como riquezas y potencialidades para la integración regional.
- El seminario pide a los Estados que presten especial atención a la educación antidiscriminatoria de los niños, con miras a desarrollar futuras generaciones con actitudes más positivas frente a la diversidad. El estudio de la Declaración Universal de los Derechos Humanos debe formar parte del currículo en las escuelas de enseñanza fundamental.
- Se alienta a los gobiernos de la región a que incorporen en sus currículos educativos y en los programas de capacitación de docentes el contenido de la historia y los logros de los pueblos de descendencia africana e indígena. El objetivo específico de esta reforma educativa será combatir los estereotipos que tiene la población en general contra estos grupos.

A través de este análisis se puede ver que son las políticas públicas las que convierten el hecho de la diversidad cultural en un fenómeno social cargado de valoración ética: la sociedad puede construirse sobre la base de políticas que tienden fomentar el pluralismo cultural o sobre la base de políticas que aumentan la discriminación cultural; pero también puede haber políticas públicas que, en forma abierta o encubierta, refuerzan la construcción de una sociedad basada en la discriminación cultural, aunque aparentemente su fin último sea el opuesto.

Finalmente, el Informe de Desarrollo Humano 2004 del PNUD señala que la experiencia arroja una lección general que prevalece por sobre cualquier reparo: aun cuando éstos son necesarios, no se puede basar el éxito únicamente en los cambios de políticas o de legislación. Las constituciones y las leyes que establecen medidas de protección y otorgan garantías para las minorías, los pueblos indígenas y otros grupos son fundamentales para ampliar la libertad. Sin embargo, de no mediar además un cambio en la cultura política –es decir, en el modo en que los ciudadanos piensan, sienten y actúan para dar genuina cabida a las necesidades y las aspiraciones de los demás–, el cambio nunca será real. Se debe fomentar un espíritu de participación, donde cada persona ejerza su ciudadanía a través del ejercicio de los deberes y derechos democráticos.

El papel de la escuela en este proceso es fundamental. Ésta debe practicar una educación para la ciudadanía activa y propositiva, donde los alumnos tengan una postura crítica y constructiva de los procesos políticos, sociales y culturales del mundo que los rodea.

¿POR QUÉ OCUPARNOS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS?

La educación es intrínsecamente un asunto político. La forma de educar a los ciudadanos se relaciona con el tipo de sociedad que deseamos y luchamos por lograr. Qué clase de escuela queremos y para qué sociedad son las preguntas principales que subyacen en cada decisión educativa. Es muy importante reconocer la dimensión política de la educación, muchas veces oculta tras la supuesta neutralidad de una pedagogía que aparenta ser “científica” y “neutra”. La educación está siempre ligada a un proyecto político para el individuo y la sociedad. Qué aprender y quién ha de enseñar son los puntos principales en la agenda educativa de las instituciones y entidades políticas. Por supuesto, el contenido del plan de estudios, la manera de formar y de seleccionar a los profesores, son factores importantes para el desarrollo de los procesos educativos. Pero la educación no es una cuestión meramente técnica, ni un asunto de “expertos”, sino un proceso humano en el cual los profesores son agentes fundamentales que tienen mucho que decir y hacer⁴⁶.

46 Guía Inter: *Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Proyecto Inter. Sócrates Comenius, 2002.

Líneas de actuación educativa en torno a la igualdad y la diversidad: el punto de vista de los movimientos de renovación pedagógica⁴⁷

Algunos enfoques que hemos de superar

1. **La homogeneización y uniformización.** Se “da” lo mismo a todos/as y las dificultades son vistas como resultado de insuficiencias individuales. Suele ir unido al “academicismo”. No se cuestiona la bondad de lo que se hace ni siquiera cuando la tercera parte del alumnado está bloqueado en su aprendizaje o la mayoría, incluida la parte que aprueba, no aprende casi nada duradero. Tampoco parece suponer ningún problema el que las clases populares tengan un porcentaje de éxito muy inferior al de los grupos dominantes; y es que la cultura escolar no es neutra, sino que está más cerca de la experiencia de unos grupos sociales que de otros.
2. **La segregación.** Se separa al alumnado, ya dentro de la educación obligatoria y quizá cuanto antes mejor, en diferentes vías. Algunas de estas vías, en realidad, no llevan a ningún sitio, sino que sirven para “despejar el camino” al resto. Hay que oponerse a la segregación por razones didácticas (supone un empobrecimiento del aprendizaje), de desarrollo personal (autodesvalorización) y sociales (favorece un sistema social jerarquizado y excluyente). No es casual, por supuesto, que cuanto más alejado esté un grupo social del centro dominante, más fácil es que sus miembros se encuentren en algún grupo segregado.
3. **La adaptación empobrecedora.** Se trata de “adaptarse” al alumno/a, pero en un sentido limitativo: “no puede hacer más que lo elemental”, y se confunde lo elemental con lo mecánico y no significativo. Incluso, se puede hacer esta adaptación empobrecedora a grupos o centros enteros; como afirma Ramón Flecha, en lugar de enriquecer el contexto para favorecer el aprendizaje, se empobrece la educación bajo la excusa de adaptarse al contexto.
4. Otras formas de actuación cuestionables son las que se basan en:
 - a. Cierta forma de “**pseudotolerancia**”, con un discurso tramposo sobre diversidad (cada cual es como es, un grupo puede escoger no integrarse en el sistema educativo...).
 - b. El “**psicologismo**” y el “**didactismo**” (todo es cuestión de técnicas psicológicas o didácticas muy concretas y aplicadas individualmente).
 - c. La idea de “**déficit cultural**” (unos grupos culturales tienen de entrada un déficit que, en todo caso, hay que compensar; incluso, se está dando la circunstancia de que se considera alumnado de compensatoria a alguien por el hecho de ser gitano, sin más).
 - d. La “**igualdad de oportunidades**” (sustituyendo a lo realmente deseable: mejora en los resultados efectivos y realizar los cambios contextuales necesarios).

47 La Confederación Estatal de Movimientos de Renovación Pedagógica viene dedicando una atención especial a la igualdad y la diversidad en educación en los dos últimos años (Encuentro de Gandía en 1999, propuesta a otras organizaciones de celebración del Congreso Construir la Escuela desde la Diversidad y para la Igualdad, etc.). Este artículo se complementa con el titulado “Igualdad con diversidad: la apuesta de los Movimientos de Renovación Pedagógica”, que aborda el mismo desafío pero desde una visión más general (publicado en *Aula de Innovación Educativa*, febrero 2000).

unidad 2

Material de análisis

1. Libertades, derechos humanos y función de la diversidad | 160
2. Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural | 162
3. Convenio OIT N° 169, sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes (1989) | 166
4. Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial | 170
5. Seminario Regional de Expertos para América Latina y el Caribe sobre Medidas Económicas, Sociales y Jurídicas para Luchar contra el Racismo, con Referencia Especial a los Grupos Vulnerables | 173

Material de análisis

1

LIBERTADES, DERECHOS HUMANOS Y FUNCIÓN DE LA DIVERSIDAD

La importancia de las libertades humanas puede ser lo que justifique su vinculación con la idea de derechos humanos. No es necesario que el reconocimiento de estos derechos espere su legalización como derechos justiciables, ya que a menudo son el móvil que impulsa la formulación de tal legislación.

De hecho, incluso la denominación de algunas leyes como “leyes sobre derechos humanos” apunta a esta conexión. Herbert Hart, el distinguido teórico del derecho, sintetiza esta idea en un ensayo de merecido renombre: las personas “hablan de sus derechos morales principalmente cuando abogan por la incorporación de éstos a un orden jurídico”.

Es más, el reconocimiento ético de los derechos humanos sustentado en discusiones y razonamientos públicos, puede en efecto sentar las bases para futuras legislaciones e incluso supera tal objetivo.

Gracias a las acciones de individuos y grupos organizados (entre ellos las organizaciones de derechos humanos), las libertades que se desprenden del reconocimiento de los derechos humanos pueden ser la base de demandas públicas e incluso de manifestaciones públicas y acciones colectivas generalizadas (por ejemplo, del derecho de las minorías de tener la libertad de escoger sus propios modos de vida). Las propias Naciones Unidas se han comprometido a defender los derechos humanos (específicamente a través de los Altos Comisionados de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos y los Refugiados), incluso en aquellos casos en que la respectiva legislación nacional ha quedado a la zaga de las normas éticas.

En su calidad de pronunciamientos en el campo de la ética social, con el respaldo de la argumentación pública abierta, los derechos humanos requieren diversas formas de implementación. Por otra parte, las libertades que subyacen a tales derechos pueden promoverse mediante numerosas acciones públicas, entre las cuales se cuenta el reconocimiento, la verificación y la agitación, además de las leyes y el compromiso moral de las personas involucradas.

La afirmación de los derechos humanos fundamentada en la importancia de las diferentes formas de libertad humana va aparejada con la necesidad de comprender las razones que obligan a reconocer los deberes correspondientes. En ocasiones es posible especificar los deberes con precisión y en otras sólo se pueden tipificar en términos muy generales (ya que, para recurrir a una antigua distinción kantiana, incluyen tanto “obligaciones perfectas” como “obligaciones imperfectas”). Pero, la naturaleza y exigencias de los derechos humanos fueron analizadas a cabalidad en el Informe sobre Desarrollo Humano 2000.

Lo que debe enfatizarse aquí es la aceptación básica de que la idea de los derechos humanos tiene una relación directa con la protección y promoción de las libertades humanas, lo que, según las circunstancias, es motivo suficiente para defender y promover ciertas instituciones y convenios sociales. Sin embargo, estos programas sólo tienen un

valor derivado y contingente, el cual habrá que evaluar en términos de lo que realmente aportan a las libertades humanas. En última instancia, la fuerza ética de los derechos humanos depende ineludiblemente de la importancia de las libertades humanas, lo que constituye un reconocimiento básico con vastas repercusiones.

La bibliografía contemporánea sobre cultura ha dedicado muchas páginas al tema de la diversidad cultural, la que en ocasiones incluso se percibe como un derecho humano que tienen los grupos de personas tomados en conjunto. Los derechos grupales presentan múltiples ambigüedades, pero no es difícil sostener que si han de ser tomados en serio en serio es necesario demostrar la medida en que contribuyen a acrecentar las libertades de los seres humanos. Sin siquiera profundizar en los complejos debates en torno a la idea de los derechos grupales, es fácil reconocer la necesidad básica de vincular derechos con libertades.

Lo anterior genera inmediatamente preguntas acerca del valor de la diversidad cultural, ya que no se trata de una característica en sí inherente a las libertades humanas. No obstante, es fácil demostrar que la diversidad puede ser importante en el campo cultural y de hecho, si se restringe, muchas opciones pierden viabilidad. Por otra parte, si nuestro principal tema de interés es la libertad (incluida la libertad cultural), la importancia de la diversidad cultural debe variar a la par con sus vínculos causales con la libertad humana.

Estos vínculos muy a menudo son positivos y robustos. En efecto, la diversidad puede ser tanto una consecuencia del ejercicio de la libertad humana (específicamente de la libertad cultural) como una fuente de enriquecimiento social (en este caso, de enriquecimiento cultural). Es muy posible que permitir y estimular a los individuos para que vivan como les gustaría hacerlo genere diversidad cultural, lo que sería una consecuencia lógica del análisis realizado previamente acerca de la inclusión basada en el modo de vida. Es decir, si una sociedad mantiene una multiplicidad étnica en términos de modos de vida y reconoce y respeta a las minorías sexuales, puede incrementar su diversidad cultural justamente debido al ejercicio de la libertad cultural.

En este caso, la importancia de la diversidad cultural será una consecuencia directa del valor de la libertad cultural, dado que la primera es consecuencia de la segunda. La diversidad cultural también puede ser importante en sí misma, ya que una sociedad con diversidad cultural puede aportar beneficios a otras sociedades a través de la variedad de experiencias de las que están en condiciones de disfrutar como consecuencia de esta diversidad. A modo de ilustración, se puede sostener de manera convincente que la rica tradición de la música afro-americana (con sus raíces africanas y la evolución experimentada en territorio norteamericano) no sólo ha ayudado a incrementar la libertad cultural y la dignidad de los afro-americanos, sino que también ha ampliado las opciones culturales de todas las personas (afro-americanas o no) y ha enriquecido el panorama cultural tanto de Estados Unidos como también del mundo entero.

Sin embargo, es necesario indagar más profundamente en la relación entre libertad cultural y diversidad cultural. Mantener en forma conservadora la variedad de culturas que existe en este momento podría ser el modo más simple de procurar diversidad cultural y lo mismo se podría decir de la diversidad cultural dentro de un país específico si éste cuenta con una multiplicidad de culturas dentro de sus fronteras. ¿Requiere, entonces, la defensa de la diversidad cultural que se respalde el conservatismo cultural y se pida a la gente que no abandone su historia cultural ni intente adoptar otros modos de vida? Eso nos remitiría de inmediato a una postura contraria a la libertad, según la cual se buscaría formas de anular la opción por un modo de vida diferente a la que muchos podrían aspirar.

De hecho, esto nos podría llevar al plano de otro tipo de exclusión: la exclusión de participar en oposición a la exclusión basada en el modo de vida, ya que las personas pertenecientes a culturas minoritarias quedarían excluidas de participar en la cultura predominante.

Insistir en el conservatismo cultural podría desalentar –o incluso impedir– que las personas adopten un modo de vida diferente o incluso que abracen el modo de vida por el que otras personas, con historias culturales distintas, han optado en una sociedad determinada. En ese caso, la diversidad se lograría a costa de la libertad cultural. Si lo que importa en última instancia es la libertad cultural, la valorización de la diversidad cultural tendrá que ser contingente y condicional. En gran parte, todo dependerá de cómo se logre y se mantenga esa diversidad.

En efecto, si se defiende la diversidad cultural sobre la base del rescate de lo heredado por distintos grupos de personas, estamos claramente ante un razonamiento que no se funda en la libertad cultural (aunque el argumento en ocasiones se presenta justamente como en defensa de esta libertad). No se puede justificar algo en nombre de la libertad si no se da la oportunidad de ejercer esa libertad o al menos no sin antes evaluar cómo se podría ejercer el derecho de elección si ésta se presentara. Es muy plausible que se aspire a la diversidad por motivos muy diferentes a la libertad cultural. Sin embargo, justificar la preservación de diversidades preexistentes sobre la base de una supuesta defensa de la libertad cultural constituye sin duda un error de no mediar otros argumentos.

2

DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LA UNESCO SOBRE LA DIVERSIDAD CULTURAL

IDENTIDAD, DIVERSIDAD Y PLURALISMO

Artículo 1

La diversidad cultural, patrimonio común de la humanidad

La cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es, para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras.

DIVERSIDAD CULTURAL Y DERECHOS HUMANOS

Artículo 4

Los derechos humanos, garantes de la diversidad cultural

La defensa de la diversidad cultural es un imperativo ético, inseparable del respeto de la dignidad de la persona humana. Ella supone el compromiso de respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales, en particular los derechos de las personas que pertenecen a minorías y los de los pueblos autóctonos. Nadie puede invocar la diversidad cultural para vulnerar los derechos humanos garantizados por el derecho internacional, ni para limitar su alcance.

Artículo 5

Los derechos culturales, marco propicio de la diversidad cultural

Los derechos culturales son parte integrante de los derechos humanos, que son universales, indisociables e interdependientes. El desarrollo de una diversidad creativa exige la plena realización de los derechos culturales, tal como los define el Artículo 27 de la Declaración Universal de Derechos Humanos y los Artículos 13 y 15 del Pacto Internacio-

nal de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Toda persona debe, as., poder expresarse, crear y difundir sus obras en la lengua que desee y en particular en su lengua materna; toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respete plenamente su identidad cultural; toda persona debe poder participar en la vida cultural que elija y ejercer sus propias prácticas culturales, dentro de los límites que impone el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales.

Artículo 6

Hacia una diversidad cultural accesible a todos

Al tiempo que se garantiza la libre circulación de las ideas mediante la palabra y la imagen, hay que procurar que todas las culturas puedan expresarse y darse a conocer. La libertad de expresión, el pluralismo de los medios de comunicación, el multilingüismo, la igualdad de acceso a las expresiones artísticas, al saber científico y tecnológico Comprendida su forma electrónica y la posibilidad, para todas las culturas, de estar presentes en los medios de expresión y de difusión, son los garantes de la diversidad cultural.

DIVERSIDAD CULTURAL Y CREATIVIDAD

Artículo 7

El patrimonio cultural, fuente de la creatividad

Toda creación tiene sus órdenes en las tradiciones culturales, pero se desarrolla plenamente en contacto con otras. Esta es la razón por la cual el patrimonio, en todas sus formas, debe ser preservado, valorizado y transmitido a las generaciones futuras como testimonio de la experiencia y de las aspiraciones humanas, a fin de nutrir la creatividad en toda su diversidad e instaurar un verdadero dialogo entre las culturas.

Artículo 8

Los bienes y servicios culturales, mercancías distintas de los demás

Frente a los cambios económicos y tecnológicos actuales, que abren vastas perspectivas para la creación y la innovación, se debe prestar una atención particular a la diversidad de la oferta relativa, a la justa consideración de los derechos de los autores y de los artistas, así como al carácter específico de los bienes y servicios culturales que, en la medida en que son portadores de identidad, de valores y sentido, no deben ser considerados como mercancías o bienes de consumo como los demás.

Artículo 9

Las políticas culturales, catalizadoras de la creatividad

Las políticas culturales, en tanto que garantizan la libre circulación de las ideas y las obras, deben crear condiciones propicias para la producción y difusión de bienes y servicios culturales diversificados, gracias a industrias culturales que dispongan de medios para desarrollarse en los planos local y mundial. Cada Estado debe, respetando sus obligaciones internacionales, definir su política cultural y aplicarla, utilizando para ello los medios de acción que juzgue más adecuados, ya se trate de apoyos concretos o de marcos reglamentarios apropiados.

DIVERSIDAD CULTURAL Y SOLIDARIDAD INTERNACIONAL

Artículo 10

Reforzar las capacidades de creación y de difusión a escala mundial

Ante los desequilibrios que se producen actualmente en los flujos e intercambios de bienes culturales a escala mundial, es necesario reforzar la cooperación y la solidaridad

internacionales destinadas a permitir que todos los países, en particular los países en desarrollo y los países en transición, establezcan industrias culturales viables y competitivas en los planos nacional e internacional.

Artículo 11

Establecer relaciones de asociación entre el sector público, el sector privado y la sociedad civil

Las fuerzas del mercado por sí solas no pueden garantizar la preservación y promoción de la diversidad cultural, condición de un desarrollo humano sostenible. Desde este punto de vista, conviene fortalecer la función primordial de las políticas públicas, en asociación con el sector privado y la sociedad civil.

Artículo 12

La función de la UNESCO

La UNESCO, por su mandato y sus funciones, tiene la responsabilidad de:

- Promover la consideración de los principios enunciados en la presente Declaración en las estrategias de desarrollo elaboradas en el seno de las diversas entidades intergubernamentales;
- Constituir un instrumento de referencia y de concertación entre los Estados, los organismos internacionales gubernamentales y no gubernamentales, la sociedad civil y el sector privado para la elaboración conjunta de conceptos, objetivos y políticas en favor de la diversidad cultural;
- Proseguir su acción normativa y su acción de sensibilización y de desarrollo de capacidades en los ámbitos relacionados con la presente Declaración que corresponden a sus esferas de competencia;
- Facilitar la aplicación del Plan de Acción cuyas orientaciones principales se adjuntan en anexo de la presente Declaración.

ORIENTACIONES PRINCIPALES DE UN PLAN DE ACCIÓN PARA LA APLICACIÓN DE LA DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LA UNESCO SOBRE LA DIVERSIDAD CULTURAL

Los Estados Miembros se comprometen a tomar las medidas apropiadas para difundir ampliamente la Declaración de la UNESCO sobre la diversidad cultural y fomentar su aplicación efectiva, cooperando en particular con miras a la realización de los siguientes objetivos:

1. Profundizar el debate internacional sobre los problemas relativos a la diversidad cultural, en particular los que se refieren a sus vínculos con el desarrollo y a su influencia en la formulación de políticas, a escala tanto nacional como internacional; profundizar en particular la reflexión sobre la conveniencia de elaborar un instrumento jurídico internacional sobre la diversidad cultural.
2. Desarrollar la definición de los principios, normas y prácticas en los planos nacional e internacional, así como de los medios de sensibilización y las formas de cooperación más propicios a la salvaguardia y a la promoción de la diversidad cultural.
3. Favorecer el intercambio de conocimientos y de las prácticas recomendables en materia de pluralismo cultural con miras a facilitar, en sociedades diversificadas, la inclusión y la participación de las personas y de los grupos que proceden de horizontes culturales variados.
4. Avanzar en la comprensión y la clarificación del contenido de los derechos culturales, considerados como parte integrante de los derechos humanos.
5. Salvaguardar el patrimonio lingüístico de la humanidad y apoyar la expresión, la creación y la difusión en el mayor número posible de lenguas.

6. Fomentar la diversidad lingüística –respetando la lengua materna– en todos los niveles de la educación, dondequiera que sea posible, y estimular el aprendizaje del plurilingüismo desde la más temprana edad.
7. Alentar, a través de la educación, una toma de conciencia del valor positivo de la diversidad cultural y mejorar, a este efecto, tanto la formulación de los programas escolares como la formación de los docentes.
8. Incorporar al proceso educativo, tanto como sea necesario, métodos pedagógicos tradicionales, con el fin de preservar y optimizar los métodos culturalmente adecuados para la comunicación y la transmisión del saber.
9. Fomentar la “alfabetización electrónica” y acrecentar el dominio de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, que deben considerarse al mismo tiempo como disciplinas de enseñanza y como instrumentos pedagógicos capaces de reforzar la eficacia de los servicios educativos.
10. Promover la diversidad lingüística en el espacio numérico y fomentar el acceso gratuito y universal, a través de las redes mundiales, a todas las informaciones que pertenecen al dominio público.
11. Luchar contra las desigualdades en materia de electrónica –en estrecha cooperación con los organismos competentes del sistema de las Naciones Unidas– favoreciendo el acceso de los países en desarrollo a las nuevas tecnologías, ayudándolos a dominar las tecnologías de la información y facilitando a la vez la circulación electrónica de los productos culturales endógenos y el acceso de dichos países a los recursos numéricos de orden educativo, cultural y científico, disponibles a escala mundial.
12. Estimular la producción, la salvaguardia y la difusión de contenidos diversificados en los medios de comunicación y las redes mundiales de información y, con este fin, promover la función de los servicios públicos de radiodifusión y de televisión en la elaboración de producciones audiovisuales de calidad, favoreciendo en particular el establecimiento de mecanismos cooperativos que faciliten la difusión de las mismas.
13. Elaborar políticas y estrategias de preservación y valorización del patrimonio cultural y natural, en particular del patrimonio oral e inmaterial, y combatir el tráfico ilícito de bienes y servicios culturales.
14. Respetar y proteger los sistemas de conocimiento tradicionales, especialmente los de las poblaciones autóctonas; reconocer la contribución de los conocimientos tradicionales a la protección del medio ambiente y a la gestión de los recursos naturales, y favorecer las sinergias entre la ciencia moderna y los conocimientos locales.
15. Apoyar la movilidad de creadores, artistas, investigadores, científicos e intelectuales y el desarrollo de programas y de asociaciones internacionales de investigación, procurando al mismo tiempo preservar y aumentar la capacidad creativa de los países en desarrollo y en transición.
16. Garantizar la protección de los derechos de autor y de los derechos conexos, con miras a fomentar el desarrollo de la creatividad contemporánea y una remuneración justa del trabajo creativo, defendiendo al mismo tiempo el derecho público de acceso a la cultura, de conformidad con el Artículo 27 de la Declaración Universal de Derechos Humanos.
17. Ayudar a la creación o a la consolidación de industrias culturales en los países en desarrollo y los países en transición y, con este propósito, cooperar en el desarrollo de las infraestructuras y las competencias necesarias, apoyar la creación de mercados locales viables y facilitar el acceso de los bienes culturales de dichos países al mercado mundial y a los circuitos de distribución internacionales.

18. Elaborar políticas culturales que promuevan los principios inscritos en la presente Declaración, entre otras cosas mediante mecanismos de apoyo a la ejecución y/o de marcos reglamentarios apropiados, respetando las obligaciones internacionales de cada Estado.
19. Asociar estrechamente los diferentes sectores de la sociedad civil a la definición de las políticas públicas de salvaguardia y promoción de la diversidad cultural.
20. Reconocer y fomentar la contribución que el sector privado puede aportar a la valorización de la diversidad cultural y facilitar, con este propósito, la creación de espacios de diálogo entre el sector público y el privado.

Los Estados Miembros recomiendan al Director General que al ejecutar los programas de la UNESCO tome en consideración los objetivos enunciados en el presente Plan de Acción, y que lo comunique a los organismos del sistema de las Naciones Unidas y demás organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales interesadas, con miras a reforzar la sinergia de las medidas que se adopten en favor de la diversidad cultural.

3

CONVENIO OIT N° 169 SOBRE PUEBLOS INDIGENAS Y TRIBALES EN PAISES INDEPENDIENTES, 1989

Artículo 1

1. El presente Convenio se aplica:
 - a. a los pueblos tribales en países independientes, cuyas condiciones sociales culturales y económicas les distingan de otros sectores de la colectividad nacional, y que estén regidos total o parcialmente por sus propias costumbres o tradiciones o por una legislación especial;
 - b. a los pueblos en países independientes, considerados indígenas por el hecho de descender de poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conserven todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.
2. La conciencia de su identidad o tribal deberá considerarse un criterio fundamental para determinar los grupos a los que se aplican las disposiciones del presente Convenio.
3. La utilización del término "pueblos" en este Convenio no deberá interpretarse en el sentido de que tenga implicación alguna en lo que atañe a los derechos que pueda conferirse a dicho término en el derecho internacional.

Artículo 2

1. Los gobiernos deberán asumir la responsabilidad de desarrollar, con la participación de los pueblos interesados, una acción coordinada y sistemática con miras a proteger los derechos de esos pueblos y a garantizar el respeto de su integridad.
2. Esta acción deberá incluir medidas:
 - a. que aseguren a los miembros de dichos pueblos gozar, en pie de igualdad, de los derechos y oportunidades que la legislación nacional otorga a los demás miembros de la población;

- b. que promuevan la plena efectividad de los derechos sociales, económicos y culturales de esos pueblos, respetando su identidad social y cultural, sus costumbres y tradiciones, y sus instituciones;
- c. que ayuden a los miembros de los pueblos interesados a eliminar las diferencias socioeconómicas que puedan existir entre los miembros indígenas y los demás miembros de la comunidad nacional, de una manera compatible con sus aspiraciones y formas de vida.

Artículo 3

1. Los pueblos indígenas y tribales deberán gozar plenamente de los derechos humanos y libertades fundamentales, sin obstáculos ni discriminación. Las disposiciones de este Convenio se aplicarán sin discriminación a los hombres y mujeres de esos pueblos.
2. No deberá emplearse ninguna forma de fuerza o de coerción que viole los derechos humanos y las libertades fundamentales de los pueblos interesados, incluidos los derechos contenidos en el presente Convenio.

Artículo 4

1. Deberán adoptarse las medidas especiales que se precisen para salvaguardar las personas, las instituciones, los bienes, el trabajo, las culturas y el medio ambiente de los pueblos interesados.
2. Tales medidas especiales no deberán ser contrarias a los deseos expresados libremente por los pueblos interesados.
3. El goce sin discriminación de los derechos generales de ciudadanía no deberá sufrir menoscabo alguno como consecuencia de tales medidas especiales.

Artículo 5

Al aplicar las disposiciones del presente Convenio:

- a. deberán reconocerse y protegerse los valores y prácticas sociales, culturales, religiosos y espirituales propios de dichos pueblos y deberá tomarse debidamente en consideración la índole de los problemas que se les plantean tanto colectiva como individualmente;
- b. deberá respetarse la integridad de los valores, prácticos e instituciones de esos pueblos;
- c. deberán adoptarse, con la participación y cooperación de los pueblos interesados, medidas encaminadas a allanar las dificultades que experimenten dichos pueblos al afrontar nuevas condiciones de vida y de trabajo.

Artículo 6

1. Al aplicar las disposiciones del presente Convenio, los gobiernos deberán:
 - a. consultar a los pueblos interesados, mediante procedimientos apropiados y en particular a través de sus instituciones representativas, cada vez que se prevean medidas legislativas o administrativas susceptibles de afectarles directamente;
 - b. establecer los medios a través de los cuales los pueblos interesados puedan participar libremente, por lo menos en la misma medida que otros sectores de la población, y a todos los niveles en la adopción de decisiones en instituciones electivas y organismos administrativos y de otra índole responsables de políticas y programas que les conciernan;
 - c. establecer los medios para el pleno desarrollo de las instituciones e iniciativas de esos pueblos, y en los casos apropiados proporcionar los recursos necesarios para este fin.

2. Las consultas llevadas a cabo en aplicación de este Convenio deberán efectuarse de buena fe y de una manera apropiada a las circunstancias, con la finalidad de llegar a un acuerdo o lograr el consentimiento acerca de las medidas propuestas.

Artículo 7

1. Los pueblos interesados deberán tener el derecho de decidir sus propias prioridades en lo que atañe el proceso de desarrollo, en la medida en que éste afecte a sus vidas, creencias, instituciones y bienestar espiritual y a las tierras que ocupan o utilizan de alguna manera, y de controlar, en la medida de lo posible, su propio desarrollo económico, social y cultural. Además, dichos pueblos deberán participar en la formulación, aplicación y evaluación de los planes y programas de desarrollo nacional y regional susceptibles de afectarles directamente.
2. El mejoramiento de las condiciones de vida y de trabajo y del nivel de salud y educación de los pueblos interesados, con su participación y cooperación, deberá ser prioritario en los planes de desarrollo económico global de las regiones donde habitan. Los proyectos especiales de desarrollo para estas regiones deberán también elaborarse de modo que promuevan dicho mejoramiento.
3. Los gobiernos deberán velar por que, siempre que haya lugar, se efectúen estudios, en cooperación con los pueblos interesados, a fin de evaluar la incidencia social, espiritual y cultural y sobre el medio ambiente que las actividades de desarrollo previstas pueden tener sobre esos pueblos. Los resultados de estos estudios deberán ser considerados como criterios fundamentales para la ejecución de las actividades mencionadas.
4. Los gobiernos deberán tomar medidas, en cooperación con los pueblos interesados, para proteger y preservar el medio ambiente de los territorios que habitan.

Artículo 8

1. Al aplicar la legislación nacional a los pueblos interesados deberán tomarse debidamente en consideración sus costumbres o su derecho consuetudinario.
2. Dichos pueblos deberán tener el derecho de conservar sus costumbres e instituciones propias, siempre que éstas no sean incompatibles con los derechos fundamentales definidos por el sistema jurídico nacional ni con los derechos humanos internacionalmente reconocidos. Siempre que sea necesario, deberán establecerse procedimientos para solucionar los conflictos que puedan surgir en la aplicación de este principio.
3. La aplicación de los párrafos 1 y 2 de este artículo no deberá impedir a los miembros de dichos pueblos ejercer los derechos reconocidos a todos los ciudadanos del país y asumir las obligaciones correspondientes.

Artículo 9

1. En la medida en que ello sea compatible con el sistema jurídico nacional y con los derechos humanos internacionalmente reconocidos, deberán respetarse los métodos a los que los pueblos interesados ocurren tradicionalmente para la represión de los delitos cometidos por sus miembros.
2. Las autoridades y los tribunales llamados a pronunciarse sobre cuestiones penales deberán tener en cuenta las costumbres de dichos pueblos en la materia.

Artículo 10

1. Cuando se impongan sanciones penales previstas por la legislación general a miembros de dichos pueblos deberán tenerse en cuenta sus características económicas, sociales y culturales.
2. Deberá darse la preferencia a tipos de sanción distintos del encarcelamiento.

Artículo 11

La ley deberá prohibir y sancionar la imposición a miembros de los pueblos interesados de servicios personales obligatorios de cualquier índole, remunerados o no, excepto en los casos previstos por la ley para todos los ciudadanos.

Artículo 12

Los pueblos interesados deberán tener protección contra la violación de sus derechos, y poder iniciar procedimientos legales, sea personalmente o bien por conducto de sus organismos representativos, para asegurar el respeto efectivo de tales derechos. Deberán tomarse medidas para garantizar que los miembros de dichos pueblos puedan comprender y hacerse comprender en procedimientos legales, facilitándoles, si fuese necesario, intérpretes u otros medios eficaces.

PARTE VI. EDUCACIÓN Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Artículo 26

Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional.

Artículo 27

1. Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.
2. La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar.
3. Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin.

Artículo 28

1. Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberán celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo.
2. Deberán tomarse medidas adecuadas para asegurar que esos pueblos tengan la oportunidad de llegar a dominar la lengua nacional o una de las lenguas oficiales del país.
3. Deberán adoptarse disposiciones para preservar las lenguas indígenas de los pueblos interesados y promover el desarrollo y la práctica de las mismas.

Artículo 29

Un objetivo de la educación de los niños de los pueblos interesados deberá ser impartirles conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la de la comunidad nacional.

Artículo 30

1. Los gobiernos deberán adoptar medidas acordes a las tradiciones y culturas de los pueblos interesados, a fin de darles a conocer sus derechos y obligaciones, especialmente en lo que atañe el trabajo, a las posibilidades económicas, a las cuestiones de educación y salud, a los servicios sociales y a los derechos dimanantes del presente Convenio.
2. A tal fin, deberá recurrirse, si fuere necesario, a traducciones escritas y a la utilización de los medios de comunicación de masas en las lenguas de dichos pueblos.

Artículo 31

Deberán adoptarse medidas de carácter educativo en todos los sectores de la comunidad nacional, y especialmente en los que estén en contacto más directo con los pueblos interesados, con objeto de eliminar los prejuicios que pudieran tener con respecto a esos pueblos. A tal fin, deberán hacerse esfuerzos por asegurar que los libros de historia y demás material didáctico ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas de los pueblos interesados.

4

CONVENCIÓN INTERNACIONAL SOBRE LA ELIMINACIÓN DE TODAS LAS FORMAS DE DISCRIMINACIÓN RACIAL

ENTRADA EN
VIGOR: 4 DE
ENERO DE 1969.

Artículo 1

1. En la presente Convención la expresión «discriminación racial» denotará toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública.
2. Esta Convención no se aplicará a las distinciones, exclusiones, restricciones o preferencias que haga un Estado parte en la presente Convención entre ciudadanos y no ciudadanos.
3. Ninguna de las cláusulas de la presente Convención podrá interpretarse en un sentido que afecte en modo alguno las disposiciones legales de los Estados partes sobre nacionalidad, ciudadanía o naturalización, siempre que tales disposiciones no establezcan discriminación contra ninguna nacionalidad en particular.
4. Las medidas especiales adoptadas con el fin exclusivo de asegurar el adecuado progreso de ciertos grupos raciales o étnicos o de ciertas personas que requieran la protección que pueda ser necesaria con objeto de garantizarles, en condiciones de igualdad, el disfrute o ejercicio de los derechos humanos y de las libertades fundamentales no se considerarán como medidas de discriminación racial, siempre que no conduzcan, como consecuencia, al mantenimiento de derechos distintos para los diferentes grupos raciales y que no se mantengan en vigor después de alcanzados los objetivos para los cuales se tomaron.

Artículo 2

1. Los Estados partes condenan la discriminación racial y se comprometen a seguir, por todos los medios apropiados y sin dilaciones, una política encaminada a eliminar la discriminación racial en todas sus formas y a promover el entendimiento entre todas las razas, y con tal objeto:

- a. Cada Estado parte se compromete a no incurrir en ningún acto o práctica de discriminación racial contra personas, grupos de personas o instituciones y a velar por que todas las autoridades públicas e instituciones públicas, nacionales y locales, actúen en conformidad con esta obligación;
 - b. Cada Estado parte se compromete a no fomentar, defender o apoyar la discriminación racial practicada por cualesquiera personas u organizaciones;
 - c. Cada Estado parte tomará medidas efectivas para revisar las políticas gubernamentales nacionales y locales, y para enmendar, derogar o anular las leyes y las disposiciones reglamentarias que tengan como consecuencia crear la discriminación racial o perpetuarla donde ya exista;
 - d. Cada Estado parte prohibirá y hará cesar por todos los medios apropiados, incluso, si lo exigieran las circunstancias, medidas legislativas, la discriminación racial practicada por personas, grupos u organizaciones;
 - e. Cada Estado parte se compromete a estimular, cuando fuere el caso, organizaciones y movimientos multirraciales integracionistas y otros medios encaminados a eliminar las barreras entre las razas, y a desalentar todo lo que tienda a fortalecer la división racial.
2. Los Estados partes tomarán, cuando las circunstancias lo aconsejen, medidas especiales y concretas, en las esferas social, económica, cultural y en otras esferas, para asegurar el adecuado desenvolvimiento y protección de ciertos grupos raciales o de personas pertenecientes a estos grupos, con el fin de garantizar en condiciones de igualdad el pleno disfrute por dichas personas de los derechos humanos y de las libertades fundamentales. Esas medidas en ningún caso podrán tener como consecuencia el mantenimiento de derechos desiguales o separados para los diversos grupos raciales después de alcanzados los objetivos para los cuales se tomaron.

Artículo 3

Los Estados partes condenan especialmente la segregación racial y el apartheid y se comprometen a prevenir, prohibir y eliminar en los territorios bajo su jurisdicción todas las prácticas de esta naturaleza.

Artículo 4

Los Estados partes condenan toda la propaganda y todas las organizaciones que se inspiren en ideas o teorías basadas en la superioridad de una raza o de un grupo de personas de un determinado color u origen étnico, o que pretendan justificar o promover el odio racial y la discriminación racial, cualquiera que sea su forma, y se comprometen a tomar medidas inmediatas y positivas destinadas a eliminar toda incitación a tal discriminación o actos de tal discriminación, y, con ese fin, teniendo debidamente en cuenta los principios incorporados en la Declaración Universal de Derechos Humanos, así como los derechos expresamente enunciados en el artículo 5 de la presente Convención, tomarán, entre otras, las siguientes medidas:

- a. Declararán como acto punible conforme a la ley toda difusión de ideas basadas en la superioridad o en el odio racial, toda incitación a la discriminación racial, así como todo acto de violencia o toda incitación a cometer tales actos contra cualquier raza o grupo de personas de otro color u origen étnico, y toda asistencia a las actividades racistas, incluida su financiación;
- b. Declararán ilegales y prohibirán las organizaciones, así como las actividades organizadas de propaganda y toda otra actividad de propaganda, que promuevan la discriminación racial e inciten a ella, y reconocerán que la participación en tales organizaciones o en tales actividades constituye un delito penado por la ley;

- c. No permitirán que las autoridades ni las instituciones públicas nacionales o locales promuevan la discriminación racial o inciten a ella.

Artículo 5

En conformidad con las obligaciones fundamentales estipuladas en el artículo 2 de la presente Convención, los Estados partes se comprometen a prohibir y eliminar la discriminación racial en todas sus formas y a garantizar el derecho de toda persona a la igualdad ante la ley, sin distinción de raza, color y origen nacional o étnico, particularmente en el goce de los derechos siguientes:

- a. El derecho a la igualdad de tratamiento en los tribunales y todos los demás órganos que administran justicia;
- b. El derecho a la seguridad personal y a la protección del Estado contra todo acto de violencia o atentado contra la integridad personal cometido por funcionarios públicos o por cualquier individuo, grupo o institución;
- c. Los derechos políticos, en particular el de tomar parte en elecciones, elegir y ser elegido, por medio del sufragio universal e igual, el de participar en el gobierno y en la dirección de los asuntos públicos en cualquier nivel, y el de acceso, en condiciones de igualdad, a las funciones públicas;
- d. Otros derechos civiles, en particular:
 - i) El derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado;
 - ii) El derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país;
 - iii) El derecho a una nacionalidad;
 - iv) El derecho al matrimonio y a la elección del cónyuge;
 - v) El derecho a ser propietario, individualmente y en asociación con otros;
 - vi) El derecho a heredar;
 - vii) El derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión;
 - viii) El derecho a la libertad de opinión y de expresión;
 - ix) El derecho a la libertad de reunión y de asociación pacíficas;
- e. Los derechos económicos, sociales y culturales, en particular:
 - i) El derecho al trabajo, a la libre elección de trabajo, a condiciones equitativas y satisfactorias de trabajo, a la protección contra el desempleo, a igual salario por trabajo igual y a una remuneración equitativa y satisfactoria;
 - ii) El derecho a fundar sindicatos y a sindicarse;
 - iii) El derecho a la vivienda;
 - iv) El derecho a la salud pública, la asistencia médica, la seguridad social y los servicios sociales;
 - v) El derecho a la educación y la formación profesional;
 - vi) El derecho a participar, en condiciones de igualdad, en las actividades culturales;
- f. El derecho de acceso a todos los lugares y servicios destinados al uso público, tales como los medios de transporte, hoteles, restaurantes, cafés, espectáculos y parques.

Artículo 6

Los Estados partes asegurarán a todas las personas que se hallen bajo su jurisdicción, protección y recursos efectivos, ante los tribunales nacionales competentes y otras instituciones del Estado, contra todo acto de discriminación racial que, contraviniendo la presente Convención, viole sus derechos humanos y libertades fundamentales, así como

el derecho a pedir a esos tribunales satisfacción o reparación justa y adecuada por todo daño de que puedan ser víctimas como consecuencia de tal discriminación.

Artículo 7

Los Estados partes se comprometen a tomar medidas inmediatas y eficaces, especialmente en las esferas de la enseñanza, la educación, la cultura y la información, para combatir los prejuicios que conduzcan a la discriminación racial y para promover la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y los diversos grupos raciales o étnicos, así como para propagar los propósitos y principios de la Carta de las Naciones Unidas, de la Declaración Universal de Derechos Humanos, de la Declaración de las Naciones Unidas sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial y de la presente Convención.

SEMINARIO REGIONAL DE EXPERTOS PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE SOBRE MEDIDAS ECONÓMICAS, SOCIALES Y JURÍDICAS PARA LUCHAR CONTRA EL RACISMO, CON REFERENCIA ESPECIAL A LOS GRUPOS VULNERABLES

5

RECOMENDACIONES GENERALES

1. La Conferencia Mundial debe instar a los Estados a que reconozcan, pública y sistemáticamente, que el racismo es un problema grave y profundamente arraigado que ha de combatirse. La habilitación de los grupos racialmente discriminados puede incrementarse mediante una aplicación más efectiva de los derechos económicos, sociales y culturales, así como un mayor acceso a la justicia. Este reconocimiento resulta esencial para la identificación de los problemas y el desarrollo de políticas públicas para el combate del racismo y la discriminación racial.
2. La Conferencia Mundial debe recomendar a los Estados que reconozcan la importancia del patrimonio cultural de las comunidades raciales y étnicas marginadas y que promuevan el respeto de ese patrimonio. Los Estados deberán asimismo estimular el diálogo transcultural a fin de lograr una mayor comprensión mediante el reconocimiento de los grandes logros de las civilizaciones indígenas y africanas que son parte del patrimonio común de la humanidad.
3. La Conferencia Mundial debe alentar a todos los Estados, organizaciones intergubernamentales, organizaciones regionales y organizaciones de la sociedad civil a que participen en la promoción de los aspectos multiculturales, multirraciales y multiétnicos de la sociedad.
4. Es indispensable que los Estados y las sociedades en su conjunto reconozcan la existencia de diversas modalidades no institucionalizadas de discriminación racial que se ejercen contra los mestizos de ascendencia marcadamente indígena o afrolatinoamericana. Este reconocimiento es el punto de partida para impulsar políticas y acciones antirracistas y antidiscriminatorias.
5. Los Estados deberán fomentar y difundir el respeto de los derechos humanos, en particular de las normas relativas a la lucha contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia, y de las normas destinadas a la protección de los grupos raciales y étnicos marginados.

SANTIAGO DE
CHILE, 25 AL 27
DE OCTUBRE
DE 2000
CONCLUSIONES Y
RECOMENDACIONES

EDUCACIÓN E INFORMACIÓN

6. Se insta a los Estados a utilizar eficazmente la educación, la enseñanza y la formación para crear un ambiente favorable a la erradicación del racismo y la discriminación

racial. Estos mecanismos deberán servir para poner al descubierto los mitos y errores de las teorías, filosofías, ideas y actitudes características de las acciones discriminatorias basadas en las diferencias de raza, color, ascendencia y origen étnico o nacional. Los Estados deberán aplicar con rigor los principios de la no discriminación y la igualdad en materia de educación contemplados en numerosos tratados internacionales de derechos humanos, incluida la Convención de la UNESCO relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza.

7. La Conferencia Mundial debe incentivar la educación, capacitación y formación de los pueblos indígenas y afrolatinoamericanos para que ellos mismos puedan elaborar propuestas que logren el avance de estas poblaciones a un desarrollo pleno en igualdad de condiciones.
8. Se recomienda a la Conferencia Mundial que inste a los gobiernos, a los educandos y a la sociedad civil a promover en las escuelas de la región una educación sobre valores que consideren las diferencias religiosas, lingüísticas y raciales como riquezas y potencialidades para la integración regional.
9. El seminario pide a los Estados que presten especial atención a la educación antidiscriminatoria de los niños, con miras a desarrollar futuras generaciones con actitudes más positivas frente a la diversidad. El estudio de la Declaración Universal de los Derechos Humanos debe tomar parte del currículo en las escuelas de enseñanza fundamental.
10. Se alienta a los gobiernos de la región a que incorporen en sus currículos educativos y en los programas de capacitación de docentes el contenido de la historia y los logros de los pueblos de descendencia africana e indígena. El objetivo específico de esta reforma educativa será combatir los estereotipos que tiene la población en general contra estos grupos.
11. Se recomienda a los Estados que capaciten a abogados, funcionarios públicos, magistrados, jueces y fiscales en materia de medidas legales antidiscriminatorias.
12. La campaña de lucha contra la discriminación racial deberá incluir medidas para asegurar que los mensajes que transmitan los medios de comunicación social (televisión, radio, cine, medios escritos, etc.), particularmente los destinados a los niños y los jóvenes, no representen directa ni indirectamente estereotipos ni contengan lugares comunes ni consignas que puedan estimular los prejuicios raciales. Por el contrario, desde una perspectiva universal, los medios de comunicación deberán tratar de familiarizar a la gente con diversos aspectos (filosóficos, jurídicos, literarios o artísticos) distintos de los de sus propias civilizaciones.
13. El seminario recomienda a los Estados la revisión legislativa del funcionamiento de los medios masivos de comunicación que promuevan estereotipos racistas y discriminatorios. Además, los Estados deberán adoptar un código de conducta para los medios de comunicación.
14. Los gobiernos deben vigilar el uso indebido de la tecnología, especialmente de la Internet, como vector del discurso racista y de la incitación a la violencia y a los delitos motivados por el odio racial.
15. Las ONG y los artistas, como comunicadores independientes, deberán coordinar sus esfuerzos a los efectos de llegar a los grandes escenarios más mediáticos y lograr una mayor eficacia en la consolidación de la democracia pluriétnica y pluricultural.

PARTICIPACIÓN

16. Los gobiernos, las instituciones nacionales y las organizaciones no gubernamentales deben ser conscientes de que el derecho internacional también reconoce las medidas de trato diferenciado, y en algunos casos obliga a los gobiernos a aplicar medidas especiales para garantizar la igualdad de hecho así como de derecho, y a actuar en

consecuencia con respecto a aquellos grupos que hayan sido objeto de discriminación sistemática. Entre las medidas más importantes que pueden adoptar los gobiernos a este respecto figuran la determinación y la intensificación de la capacitación impartida a los grupos vulnerables y la contratación activa de miembros de estos grupos para prestar servicio en la administración, con inclusión de las fuerzas de policía, la fiscalía y la judicatura.

17. Los miembros de los distintos grupos vulnerables deben poder disfrutar de los derechos económicos y sociales en condiciones de igualdad. En los casos en que los miembros de un grupo determinado se encuentren en situación más desfavorable que los de otro, deberán adoptarse transitoriamente medidas de acción afirmativa para corregir la desigualdad. Las políticas concretas al respecto deberán formularse en estrecha cooperación con los miembros de los grupos afectados, en especial los pueblos afrolatinoamericanos e indígenas.
18. Los grupos vulnerables deben tener igual derecho al desarrollo, así como contribuir a él y disfrutar de sus beneficios. En consecuencia, la política de desarrollo deberá conducirse con miras a reducir las disparidades que puedan existir entre los distintos grupos. Los grupos que reciban ayuda deberán ser siempre consultados respecto de los proyectos de desarrollo que afecten a las regiones en que viven.
19. Se exhorta a los gobiernos, a los sectores de la empresa privada y a las instituciones financieras internacionales, en particular el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), a que promuevan la participación de los grupos indígenas y afrolatinoamericanos en la adopción y aplicación de proyectos de desarrollo.
20. El seminario recomienda que entre los objetivos de la Conferencia Ciudadana de organismos no gubernamentales de las Américas se incluyan los siguientes:
 - a. Comprometer activamente a la ciudadanía, a los pueblos racial y étnicamente marginados y a las organizaciones de la sociedad civil en la eliminación de las prácticas de racismo, xenofobia, intolerancia y discriminación en la región;
 - b. Dar visibilidad a las diferentes situaciones que afectan a las víctimas del racismo, la xenofobia, la intolerancia y la discriminación en la región;
 - c. Proponer estrategias de igualdad efectiva y plena, así como medidas de prevención, reparación o compensación, frente al racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia;
 - d. Fortalecer las alianzas y coaliciones entre ONG y demás organizaciones de la sociedad civil de la región que trabajan en la promoción de derechos humanos;
 - e. Realizar un seguimiento ciudadano de la Conferencia Mundial y sus reuniones preparatorias, vigilando los compromisos asumidos por los gobiernos y Estados.

PUEBLOS INDÍGENAS

21. El seminario reconoce la dignidad inherente de los pueblos indígenas y su singular contribución al desarrollo y la pluralidad de la sociedad.
22. El seminario recomienda que los gobiernos fortalezcan los procesos de reforma constitucional relativos a la protección de derechos de los pueblos indígenas.
23. El seminario exhorta a los Estados a que consoliden el proceso de reconocimiento de derechos de los pueblos indígenas, en especial la adopción de las declaraciones sobre los pueblos indígenas de las Naciones Unidas y de la Organización de los Estados Americanos.
24. Se alienta a los Estados a que tomen medidas tendientes a reformar las diversas instituciones de la administración pública de manera que el conjunto de ellas atienda a estos pueblos y sus integrantes en sus respectivas áreas de competencia.

25. Se solicita a la Conferencia Mundial que exhorte a los Estados a:
- a. Asegurar la participación plena y libre de los pueblos indígenas en todas las etapas de los procesos de adopción de decisiones sobre la totalidad de los aspectos relacionados con la sociedad, particularmente cuando se trata de materias que son de su interés. En especial, los Estados deberían otorgar reconocimiento a las instituciones de gobierno y de autogestión de los pueblos indígenas y respetar sus competencias;
 - b. Respetar el autogobierno de los pueblos indígenas como un instrumento para combatir el racismo, que a su vez incluye el respeto y el reconocimiento de la religión indígena, de la propiedad intelectual y de sus derechos colectivos;
 - c. Reconocer el derecho de los pueblos indígenas a la propiedad, explotación, control y utilización de sus terrenos y territorios, incluidos los recursos naturales. En especial, los Estados deberían completar la demarcación de las tierras indígenas y asegurar su protección en la práctica;
 - d. Reconocer el derecho de los pueblos indígenas a definir sus propias prioridades de desarrollo de sus tierras y obtener su consentimiento libre e informado antes de aprobar proyectos que les afecten. Los Estados deberían detener de inmediato la ejecución en terrenos indígenas de proyectos que pongan en peligro la vida y los medios de subsistencia de los pueblos indígenas;
 - e. Asegurar que los pueblos indígenas tengan acceso a todos los niveles y formas de educación estatal. En especial, los Estados deberían prestar apoyo financiero para ayudar a los indígenas a continuar sus estudios y su formación postsecundaria, contribuyendo así a que todos los grupos de la sociedad tengan acceso equitativo a la educación. Asimismo, los Estados deberían prestar apoyo a los pueblos indígenas que traten de crear sus propias instituciones educativas, con el fin de poder transmitir su lengua, cultura y valores a las generaciones futuras;
 - f. Asegurar que los pueblos indígenas tengan acceso sin discriminación a todos los servicios de salud y atención médica. En especial, los Estados deberían ayudar a los pueblos indígenas a conservar sus prácticas sanitarias y sus medicinas tradicionales cuando sean eficaces y culturalmente aceptables para el pueblo interesado;
 - g. Asegurar que los pueblos indígenas tengan trato igualitario en los tribunales y demás órganos de la administración de justicia, en especial asegurando, en caso necesario, el suministro a los pueblos indígenas de servicios de traducción adecuados en las causas judiciales. Se insta, asimismo, a la transparencia de los procesos judiciales y a la independencia de la judicatura;
 - h. Prestar apoyo a la creación de sistemas jurídicos y de administración de justicia propios de los pueblos indígenas de conformidad con las normas internacionales en materia de derechos humanos;
 - i. Proporcionar recursos y apoyo adecuados al Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas, de reciente creación. En especial, se hace un llamamiento a la Comisión Económica para América Latina y el Caribe para que, en cooperación con los gobiernos y órganos regionales pertinentes, y con las organizaciones y organismos especializados de las Naciones Unidas y las instituciones financieras, organice una consulta a fin de elaborar un proyecto interinstitucional regional para erradicar la pobreza y el menoscabo entre los pueblos indígenas de la región;
 - j. Reafirmar el compromiso de aprobar una declaración sobre los derechos de los pueblos indígenas con la mayor brevedad posible. En especial, se alienta a los Estados de la región a celebrar consultas regionales con las organizaciones y pueblos indígenas a fin de aumentar la armonía y crear consenso.

26. Se exhorta a la comunidad internacional a convocar una conferencia internacional sobre los pueblos indígenas al término del Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo (1995-2004).
27. Dada la condición subalterna y muchas veces casi clandestina en que se ejerce el derecho a usar la lengua materna entre las poblaciones étnicas marginadas, la creación de condiciones de igualdad frente al idioma decretado como nacional exige esfuerzos considerables para hacer posible el desarrollo real de esos idiomas prohibidos. Esas acciones se radican substantivamente en la educación y la comunicación social.

AFROLATINOAMERICANOS

28. Todos los países de la región deberían reconocer la existencia de su población de ascendencia africana y reunir y analizar la información pertinente para determinar las condiciones de vida y el grado de desposeimiento a que está sometida. La mejor manera de reunir información sobre razas y etnias es utilizar los censos nacionales y las encuestas nacionales por hogares para abordar temas tales como el empleo, la educación, la salud, la vivienda, el saneamiento, el acceso a la tierra, el crédito, etc. Se deberá consultar a las organizaciones de afrolatinoamericanos para redactar adecuadamente las preguntas relacionadas con el tema del origen étnico.
29. Es imperativo que los Estados de la región inviertan fuertemente en educación a fin de romper el círculo vicioso de la desigualdad sufrida por los afrolatinoamericanos, desigualdad que se reproduce en el sistema educativo. Mejorar las escuelas públicas para aumentar la calidad de la enseñanza que se imparte en las zonas pobres donde habita la población de ascendencia africana requiere dignificar la labor que realizan los maestros ofreciéndoles remuneraciones justas, formación y material didáctico, así como una infraestructura adecuada. Se deberá revisar el contenido discriminatorio de los textos escolares y las normas y prácticas cotidianas.
30. Se solicita declarar al pueblo afrolatinoamericano un grupo vulnerable prioritario en los programas de desarrollo, en particular los que tratan sobre el alivio, reducción o erradicación de la pobreza, y los programas sobre medio ambiente.
31. Se pide a los gobiernos que desarrollen programas y proyectos específicos para poblaciones afrodescendientes que promuevan el desarrollo integral como forma de superar las consecuencias del racismo, la discriminación y la desigualdad racial.
32. La Conferencia Mundial debe alentar la creación de un fondo de contribuciones voluntarias para brindar apoyo, instalaciones y un espacio que otorgue visibilidad y voz, en el ámbito nacional e internacional, a las víctimas de la discriminación racial, similar al Foro Permanente para los Pueblos Indígenas.
33. Se solicita a los Estados que reconozcan y regulen con celeridad la titulación de tierras tradicionalmente ocupadas y trabajadas por las comunidades afrolatinoamericanas, con arreglo a la Convención 169 de la OIT. Si fuese necesario, deberá elaborarse una legislación nacional que garantice el derecho a las tierras.
34. Se solicita a los gobiernos que asignen parte de su presupuesto para publicidad gubernamental a la divulgación y promoción de las acciones tomadas para combatir el racismo y la discriminación racial.
35. Se recomienda a los gobiernos y organismos internacionales acreedores que inviertan un porcentaje de sus préstamos externos en acciones efectivas para erradicar el racismo y la discriminación.
36. Es menester desarrollar un programa de incentivos tributarios a empresas privadas que tengan políticas y planes de acción afirmativa dirigidos a afrolatinoamericanos.
37. Se exhorta a los gobiernos de la región a que asignen especial prioridad a las estrategias de desarrollo, mediante el fortalecimiento de la pequeña y mediana

- empresa, incluyendo a la industria rural, en las zonas de mayor concentración afrolatinoamericana a fin de crear puestos de trabajo para estos grupos.
38. Se deberán adoptar medidas afirmativas en los sectores público y privado. El sector público deberá analizar en especial los factores que impiden que los afrolatinoamericanos asciendan a puestos elevados y tomar medidas adecuadas para eliminar esos obstáculos. El sector privado deberá analizar sus políticas de administración de personal relativas a la contratación, remuneraciones, ascensos, etc., a fin de promover la diversidad en el personal en todos los niveles de la jerarquía de la empresa.
 39. Es fundamental otorgar protección legal a las trabajadoras domésticas, a fin de garantizar el goce de los derechos humanos más esenciales. Asimismo, deberán elaborarse programas especiales orientados a sectores modernos del mercado, para la capacitación de los jóvenes afrolatinoamericanos, que les ofrezcan verdaderas alternativas de inserción. Deberán favorecerse las actividades económicas alternativas, como las actividades artesanales u otras actividades tradicionales.
 40. Deberá prestarse atención especial a la discriminación múltiple de la cual son víctimas los afrolatinoamericanos por razones de sexo, orientación sexual, discapacidad física y estado de salud. La combinación de discriminación racial y sexual tiene por consecuencia una mayor vulnerabilidad de las mujeres de ascendencia africana, muchas de las cuales son objeto de explotación y tráfico sexual. Los hombres y mujeres homosexuales son objeto de un acoso que a menudo termina en lesiones y homicidios. El seminario constata que en muchos países de la región existe una elevada incidencia del VIH y del SIDA entre los hombres y mujeres afrolatinoamericanos y habría que prestar especial atención a la lucha contra las dificultades adicionales debidas a la discriminación múltiple. Cabe señalar que la libertad sexual y los derechos reproductivos son parte integrante de los derechos humanos.
 41. La Conferencia Mundial debe recomendar al Banco Mundial, y la Conferencia Regional al BID, la adopción de políticas operacionales sobre pueblos afrolatinoamericanos similares a la existente con relación a pueblos indígenas en el ámbito del Banco Mundial. Dicha política debería establecer prioridades, formas de consulta y participación de los pueblos afrolatinoamericanos en la adopción de políticas, créditos y proyectos, entre otros.
 42. La Conferencia Mundial debe alentar a los Estados a que:
 - a. Incorporen prácticas que son culturalmente apropiadas en las normas de los programas de desarrollo dirigidos al pueblo afrolatinoamericano. Estas prácticas deben enfatizar la participación comunitaria, la autodeterminación y la autosuficiencia, la honestidad, la transparencia y el compromiso con los más pobres;
 - b. Dirijan las inversiones en desarrollo social y económico a zonas con alta densidad de población afrolatinoamericana. Estas inversiones deben comenzar con el fortalecimiento de las capacidades institucional y organizativa de las comunidades afrolatinoamericanas;
 - c. Creen incentivos para involucrar a un mayor número de profesionales de ascendencia africana en los programas de desarrollo de las comunidades afrolatinoamericanas;
 - d. Fomenten la coordinación interinstitucional en la planificación y ejecución de programas para las comunidades afrolatinoamericanas, incluyendo en esta coordinación a las organizaciones involucradas en el proceso en sus países respectivos.
 43. El seminario toma nota de que para hacer efectivas las medidas para la protección de los afrolatinoamericanos hay que satisfacer los siguientes criterios:
 - a. Dar visibilidad a la presencia de las comunidades afrolatinoamericanas y caribeñas y sus organizaciones;

- b. Asegurar la igualdad y el acceso a todas las instancias y los recursos económicos, sociales, políticos y culturales;
 - c. Incorporar perspectivas de género y etnoracial;
 - d. Propiciar el protagonismo y la participación plena de las comunidades afrolatinoamericanas y caribeñas.
44. El seminario invita a los Estados a recopilar y mantener estadísticas oficiales precisas de la situación socioeconómica de la población afrolatinoamericana y caribeña. Estas estadísticas servirán de marco para la ejecución de medidas de acción afirmativa que reparen y remedien en el ámbito regional y nacional la estructura racializada y colonial sobre la que se han fundado los estados de la región.
 45. El seminario recomienda a las Naciones Unidas establecer un comité para las cuestiones de los pueblos de ascendencia africana. Este comité recibiría demandas de estos pueblos y recomendaría la instancia apropiada para asistir a sus soluciones en concordancia con los acuerdos internacionales. Esto implicaría mantener una mesa de diálogo permanente en las Naciones Unidas, lo que garantizaría que haya miembros en ese comité propuestos por las organizaciones representativas de dichos pueblos.
 46. El seminario recomienda al sistema de las Naciones Unidas que expertos de ascendencia africana formen parte de los órganos creados en virtud de tratados de derechos humanos.
 47. Se invita a los gobiernos a que incorporen en los currículos educativos la historia y los logros de los pueblos de ascendencia africana y capaciten en este sentido a los docentes de todos los niveles.
 48. Se insta a los Estados a que promuevan reformas constitucionales que garanticen a los pueblos afrolatinamericanos:
 - a. El pleno disfrute de los derechos económicos, sociales y culturales;
 - b. Derechos civiles y políticos en igualdad de condiciones.
 49. Se solicita a los Estados que en los procesos de selección de personal para puestos gubernamentales se incluya a profesionales de ascendencia africana en:
 - a. Programas y proyectos dirigidos a tales pueblos;
 - b. Instancias gubernamentales de toma de decisiones;
 - c. Delegaciones de las misiones diplomáticas.

MIGRANTES

50. Se debe instar a los gobiernos a que adopten y apliquen medidas concretas para la eficaz protección de los derechos de los migrantes frente a actos o manifestaciones de racismo o xenofobia.
51. El seminario solicita a los Estados que son parte en instrumentos internacionales de derechos humanos que remitan, o incluyan en sus informes, información sobre las medidas legislativas y administrativas destinadas a proteger los derechos humanos de los migrantes que se encuentren en su territorio o bajo su jurisdicción.
52. El seminario apoya a los gobiernos de países receptores que tomen medidas adecuadas de información que den a entender las diferencias desde un punto de vista constructivo y no excluyente. Para ello es necesario realizar campañas contra la xenofobia, el racismo y todas las formas de discriminación. Se debe sensibilizar a los nacionales de los países receptores acerca de la situación de la mujer y los niños y niñas migrantes.
53. El seminario recomienda que consideremos como esencial difundir en los países de origen, de tránsito y destino las diversas convenciones regionales e internacionales, que han sido firmadas y ratificadas por los Estados, en materia de protección y defensa de los derechos humanos de los migrantes, y todos aquellos instrumentos

- destinados a la lucha contra el racismo, la discriminación racial y la xenofobia, así como los instrumentos jurídicos que protegen estos derechos.
54. El seminario apoya el fomento de espacios de diálogo, reflexión y consulta entre gobiernos, la sociedad civil y la comunidad internacional sobre los procesos migratorios, los derechos humanos de los migrantes desde una perspectiva de género y las situaciones de racismo, discriminación racial y xenofobia que afectan de manera particular a este grupo vulnerable.
 55. El seminario recomienda llevar a cabo un esfuerzo en la formación y capacitación sobre derechos humanos, en especial sobre los derechos humanos de los migrantes, dirigido a funcionarios de migración, policías de frontera y personal de los centros de detención de migrantes, con el fin de evitar que ciertos prejuicios lleven a decisiones y actos de racismo, xenofobia y discriminación.
 56. El seminario alienta que se promueva la ratificación de la Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares y en concreto entre los países receptores de migración. La población migrante que se encuentra en condiciones de vulnerabilidad en países receptores necesita que sus Estados de origen ratifiquen la Convención, ya que su entrada en vigor permitirá concretar la protección de los derechos humanos básicos de migrantes documentados e indocumentados, otorgando instrumentos legales con relación al desarrollo de legislaciones internas y acuerdos mutuos entre los Estados que impidan el tráfico y los movimientos clandestinos de trabajadores.

REFUGIADOS Y PERSONAS DESPLAZADAS

57. El seminario demanda a los gobiernos de la región un mayor cumplimiento de sus compromisos internacionales relativos a la protección y promoción de los derechos de las personas refugiadas, asiladas y desplazadas.
58. El seminario solicita a las autoridades gubernamentales una aplicación efectiva de las políticas y normas nacionales tendientes a proteger a las personas refugiadas, asiladas y desplazadas. En ese sentido, los gobiernos deberán elaborar las reglamentaciones pertinentes e incentivar la participación en su diseño y en el proceso de toma de decisiones de las personas afectadas o de las organizaciones que los representan.
59. El seminario incentiva la aplicación sin excepciones del principio fundamental de no devolución para proporcionar protección a los refugiados.
60. El seminario fomenta el diseño de estructuras y redes de protección con la participación complementaria en sus competencias y responsabilidades de organizaciones estatales, gubernamentales y no gubernamentales que garanticen el ejercicio efectivo del derecho a solicitar asilo.
61. El seminario promueve marcos de cooperación entre el ACNUR, la Comisión Interamericana y la Corte Interamericana de Derechos Humanos, en favor de las poblaciones refugiadas y desplazadas.
62. El seminario promueve la difusión y observancia de los Principios Rectores de los desplazamientos internos.
63. El seminario pide que se continúen los esfuerzos para prestar especial atención al problema de los grupos que sufren discriminación múltiple, como son las mujeres, niñas y niños, ancianos y discapacitados, y adoptar un enfoque basado en la equidad y en el género.

unidad 2

Actividades para trabajar en el Aula

NIVEL ENSEÑANZA BÁSICA O PRIMARIA

1. Los frijoles de mi casa | 182
2. Ruta de los alimentos | 183
3. Caja de música | 185
4. Juegos del mundo | 186
5. Los derechos del niño (I) | 188
6. Los derechos del niño (II) | 191
7. Los derechos del niño (III) | 194
8. El restaurante del mundo | 195
9. ¿Quién cose los balones de fútbol? | 197

NIVEL ENSEÑANZA MEDIA O SECUNDARIA

1. Los derechos humanos (I) | 199
2. Ruta de los alimentos | 205
3. Los derechos humanos (II) | 206
4. Catastro fotográfico de objetos simbólicos y recopilación de narraciones orales de la familia o comunidad | 208
5. Cocina simbólica | 209
6. Conocer otras culturas más allá de mi pueblo | 210
7. Dinámica de los cubos | 211
8. Música y derechos humanos | 213
9. Cine y derechos humanos | 216
10. Asignación de roles | 219

Los frijoles de mi casa

OBJETIVO

Identificar las diferentes formas de preparación que tiene esta legumbre originaria de América en cada hogar.

Descubrir que es común a todos los pueblos americanos.

Identificar los distintos nombres que utilizan para esta legumbre.

VECTOR

Identidad.

TRABAJO

Individual.

PROCEDIMIENTO

Como material se requiere la **ficha de investigación** para ser llenada por cada estudiante. Los/as alumnos/as preguntan en sus casas cuál es la forma más común que tienen para preparar los frijoles, paso por paso.

También, por qué se preparan así y de dónde viene esa receta. Posteriormente se exponen las **fichas de investigación** en un diario

mural en donde todos pueden ir viendo y comparando las diferencias entre cada cual. Luego se hace una actividad donde esto es analizado en forma grupal, indagando acerca del origen de las diferencias entre la forma de comer los frijoles en cada casa.

Preguntas orientadoras (ejemplos):

- ¿De dónde vienen las recetas?
- ¿Por qué se prefiere un tipo de frijol y no otro?
- ¿Cuáles son los ingredientes más usados para cocinarlos? ¿De dónde vienen esos ingredientes?
- ¿Por qué creen que hay tantas formas de cocinarlos?
- ¿Cuál es la que cada uno prefiere?
- ¿Cuál les parece la más extraña?
- ¿Cuál les parece la más típica?
- ¿En qué país reciben el nombre de judías, porotos, frijoles, habichuelas, alubias, caraotas, frejoles?
- Ubica en un mapa en qué lugar se encuentran estos países.

EJEMPLO DE FICHA DE INVESTIGACIÓN

¿QUÉ TIPO DE FRIJOLE COMEN?	¿CÓMO LOS PREPARAN?	¿QUÉ OTROS INGREDIENTES USAN?	¿CÓMO APRENDIERON ESA RECETA?	¿CÓMO LOS SIRVEN?
Ej.: Negros	Ej.: Se dejan reposar en agua desde la noche anterior y se cocinan con la misma agua en una olla donde se echan los demás ingredientes.	Ej.: Sal, pimienta, ajo, cebolla, pimentón, aceite.	Ej.: Mi Mamá lo aprendió de mi abuela y mi abuela de su mamá.	Ej.: Se comen secos, acompañados con arroz, plátano frito y un poco de verduras.

Ruta de los alimentos

OBJETIVO

Identificar la procedencia de distintos alimentos que se consumen habitualmente. A través de este seguimiento se identificarán las diferentes vertientes que van configurando las tradiciones culinarias de cada comunidad.

VECTOR

Identidad.

TRABAJO

Individual y grupal.

PROCEDIMIENTO

Para realizar esta actividad es necesario proveer a los estudiantes un mapa del mundo

como el que se adjunta (sacar fotocopia) y una ficha de frutas (sacar fotocopia). Cada alumno selecciona una fruta, verdura o especie que se encuentra en la siguiente ficha o una nueva que ellos mismos propongan, y desarrollan una investigación, utilizando Internet o enciclopedias, para identificar su procedencia y usos más comunes. Posteriormente se realiza una exposición de los trabajos y cada alumno va identificando en el mapamundi el lugar de donde procede el alimento seleccionado, pegando sobre éste las fichas correspondientes, previamente recortadas y preparadas por el/la profesor/a. Esta actividad puede desarrollarse en clases de historia, geografía y biología.

Alimentos

						
Tomate/Jitomate	Papa/Patata	Maíz/Choclo	Chocolate	Trigo	Té	Café
						
Arroz	Naranjas	Aguacate/Palta	Sandía/Patilla	Yuca/Mandioca	Maní/Cacahuete	Coco
						
Cardamomo	Vainilla	Papaya	Kiwi	Mango	Plátano/Banana	Espárragos
						
Pimiento/Pimentón	Brócoli	Jengibre	Nabos/Rábanos	Calabaza/Zapallo	Zanahorias	Manzanas



Caja de música

OBJETIVO

Crear un archivo musical con música tradicional de la comunidad, del país o la región.

VECTOR

Identidad.

TRABAJO

Grupal.

PROCEDIMIENTO

Para realizar esta actividad es necesario contar con casetes o CD's para grabar música. El/la profesor/a y los/as alumnos/as reúnen registros de música tradicional, ya sea de origen indígena, africano, colonial, europeo etc., de la comunidad, país o región (caribe, andina, centroamericana, llanera, etc.).

Posteriormente desarrollan en conjunto una serie de criterios para organizarlos y para cada clasificación se desarrolla una breve reseña (ficha) en donde se señale su origen, se exponga una justificación de por qué ha sido seleccionada, además se haga una referencia histórica acerca del género musical, los instrumentos y los músicos que la interpretan.



EJEMPLO DE FICHA

CANCIÓN	GÉNERO MUSICAL	LUGAR DE ORIGEN	INFLUENCIAS	INTÉRPRETE	AÑO DE LA GRABACIÓN	INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Juegos del mundo ⁴⁸

OBJETIVO²

- Jugar juegos de otros países.
- Identificar el juego como una actividad común en todas las culturas.

VECTOR

Convivencia.

TRABAJO

Grupal.

PROCEDIMIENTO

PRIMERA PARTE

El juego en países lejanos: Malasia, Nueva Zelanda, Australia, Nueva Guinea. El o la docente hará que los estudiantes practiquen los juegos que se señalan a continuación. La actividad dura una hora y media. Excepto Tukapohowat, los juegos se desarrollan en círculo.

1. Puni puni (maoríes de Nueva Zelanda)

Materiales: pañuelos.

Un jugador está en el centro con la mano extendida y levantada. Un segundo jugador, con los ojos vendados, intenta entrelazar sus dedos con los de su compañero.

2. Wol wol (aborígenes australianos)

Materiales: colchonetas, palo de agua o radiocasete con música.

Unos ocho jugadores pegan los brazos al costado y giran sobre sí. A una señal dejan de girar e intentan mantenerse en pie. Ganan los que se mantienen en pie.

3. Tjampita Yaaltji?

(¿Dónde está el sonajero?) (aborígenes)

Materiales: sonajeros, pañuelos.

Una persona tiene los ojos abiertos y un sonajero que hace sonar. Otra persona tiene los ojos vendados y ha de encontrarle por el sonido. Se puede hacer con varios a la vez.

4. Tukapohowat (Nueva Guinea)

Materiales: colchoneta.

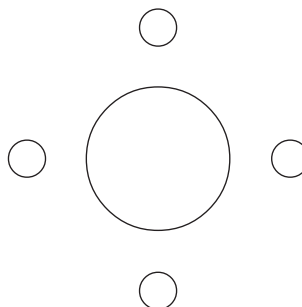
Todos los jugadores forman una ballena poniéndose en fila unos tras otros. Luego doblan la cintura, se inclinan hacia delante y agarran las caderas de la persona que está delante. El jugador que está en la cola de la ballena reptá cuidadosamente sobre ésta hasta el principio de la fila. Esto se repite hasta que se quiera.

5. Memutar pinggan (Bailar el plato)

(Malasia, jóvenes sarawak)

Material: un plato.

Objetivo: mantener un plato girando el máximo tiempo posible. Todos en círculo, arrodillados o de pie, un jugador hace girar un plato de canto, grita el nombre de otro jugador y vuelve a su sitio. La persona nombrada corre a hacerlo girar y hace lo mismo.



⁴⁸ Fuente: *Libres para cooperar, libres para crear.*



6. Ver ver aras lama (Coger cocos) (Nueva Guinea)

Materiales: tiza, cinco objetos que sirvan de cocos.

Se marca en el suelo un gran círculo central y cuatro círculos más pequeños a la misma distancia del centro cada uno en un punto cardinal. Se colocan cinco cocos en el centro y un jugador de pie en cada círculo exterior. A una señal el juego empieza, gana quien es capaz de meter tres cocos en su círculo.

Reglas: Sólo se puede llevar un coco cada vez. No se pueden esconder, lanzar o rodar los cocos. Se pueden coger tanto los cocos del centro como los de los otros jugadores/as. Este juego se puede jugar por equipos, de forma que todos los niños y niñas puedan

jugar. Gana el equipo que haya ganado más turnos.

SEGUNDA PARTE

El diálogo.

Una vez realizados los juegos se establece un diálogo con las siguientes preguntas:

- ¿Nos hemos divertido jugando?
- ¿A qué juegos jugamos normalmente?
- ¿Qué juegos habituales conocemos que se parezcan a éstos?
- ¿Qué conocemos de esas culturas? ¿Sabemos localizar esos países en un mapa?
- ¿Cómo te imaginas a los niños y niñas de esos países?

Los derechos del niño (I)

OBJETIVO

Conocer los derechos de la niñez.

VECTOR

Equidad.

TRABAJO

Grupal.

PROCEDIMIENTO

Los alumnos/as en conjunto con el/la profesor/a leen la Declaración del Niño ejemplificando los casos en que cada uno de ellos no son respetados. De esta forma los estudiantes se

familiarizan con ellos y son capaces de explicarlos y aplicarlos en su contexto. En esta actividad se presenta la Declaración en forma completa y se aconseja para el trabajo con estudiantes sobre los 10 años.



DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS DEL NIÑO

Proclamada por la Asamblea General en su Resolución 1386 (XIV), de 20 de noviembre de 1959

Preámbulo

Considerando que los pueblos de las Naciones Unidas han reafirmado en la Carta su fe en los derechos fundamentales del hombre y en la dignidad y el valor de la persona humana, y su determinación de promover el progreso social y elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad.

Considerando que las Naciones Unidas han proclamado en la Declaración Universal de Derechos Humanos que toda persona tiene todos los derechos y libertades enunciados en ella, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, opinión política o de cualquiera otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición, Considerando que el niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidado especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento.

Considerando que la necesidad de esa protección especial ha sido enunciada en la Declaración de Ginebra de 1924 sobre los Derechos del Niño y reconocida en la Declaración Universal de Derechos Humanos y en los convenios constitutivos de los organismos especializados y de las organizaciones internacionales que se interesan en el bienestar del niño, Considerando que la humanidad debe al niño lo mejor que puede darle.

La Asamblea General, Proclama la presente Declaración de los Derechos del Niño a fin de que éste pueda tener una infancia feliz y gozar, en su propio bien y en bien de la sociedad, de los derechos y libertades que en ella se enuncian e insta a los padres, a los hombres y mujeres individualmente y a las organizaciones particulares, autoridades locales y gobiernos nacionales a que reconozcan esos derechos y luchen por su observancia con medidas legislativas y de otra índole adoptadas progresivamente en conformidad con los siguientes principios:

PRINCIPIO 1

El niño disfrutará de todos los derechos enunciados en esta Declaración. Estos derechos serán reconocidos a todos los niños sin excepción alguna ni distinción o discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento u otra condición, ya sea del propio niño o de su familia.

PRINCIPIO 2

El niño gozará de una protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios, dispensado todo ello por la ley y por otros medios, para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y dignidad. Al promulgar leyes con este fin, la consideración fundamental a que se atenderá será el interés superior del niño.

PRINCIPIO 3

El niño tiene derecho desde su nacimiento a un nombre y a una nacionalidad.

PRINCIPIO 4

El niño debe gozar de los beneficios de la seguridad social. Tendrá derecho a crecer y desarrollarse en buena salud; con este fin deberán proporcionarse, tanto a él como a su madre, cuidados especiales, incluso atención prenatal y posnatal. El niño tendrá derecho a disfrutar de alimentación, vivienda, recreo y servicios médicos adecuados.

PRINCIPIO 5

El niño física o mentalmente impedido o que sufra algún impedimento social debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especiales que requiere su caso particular.

PRINCIPIO 6

El niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, necesita amor y comprensión.

Siempre que sea posible, deberá crecer al amparo y bajo la responsabilidad de sus padres y, en todo caso, en un ambiente de afecto y de seguridad moral y material; salvo circunstancias excepcionales, no deberá separarse al niño de corta edad de su madre. La sociedad y las autoridades públicas tendrán la obligación de cuidar especialmente a los niños sin familia o que carezcan de medios adecuados de subsistencia. Para el mantenimiento de los hijos de familias numerosas conviene conceder subsidios estatales o de otra índole.

PRINCIPIO 7

El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación



que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad. El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación; dicha responsabilidad incumbe, en primer término, a sus padres. El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deben estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la

sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho.

PRINCIPIO 8

El niño debe, en todas las circunstancias, figurar entre los primeros que reciban protección y socorro.

PRINCIPIO 9

El niño debe ser protegido contra toda forma de abandono, crueldad y explotación. No será objeto de ningún tipo de trata. No deberá permitirse al niño trabajar antes de una edad mínima adecuada; en ningún caso se le dedicará ni

se le permitirá que se dedique a ocupación o empleo alguno que pueda perjudicar su salud o su educación o impedir su desarrollo físico, mental o moral.

PRINCIPIO 10

El niño debe ser protegido contra las prácticas que puedan fomentar la discriminación racial, religiosa o de cualquier otra índole. Debe ser educado en un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, paz y fraternidad universal, y con plena conciencia de que debe consagrar sus energías y aptitudes al servicio de sus semejantes.

SEGUNDA PARTE

Una vez leída la Declaración, los/as alumnos/as en conjunto con el/la profesor/a reflexionan en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Encuentras que los adultos en tu casa, en tu escuela, en tu municipalidad, en tu país respetan la Convención sobre Derechos del Niño de la ONU?
- ¿Qué te parece mal?
- ¿Qué te gustaría cambiar?⁴⁹

Si quieres saber más sobre los derechos del niño puedes visitar los siguientes sitios de Internet:

www.unicef.org/spanish/crc/crc.htm

www.margen.org/ninos

www.childrensworld.org

49 Tomado de www.childrensworld.org

Los derechos del niño ⁵⁰ (II)

OBJETIVO

Conocer los derechos de la niñez.

VECTOR

Equidad.

TRABAJO

Grupal.

PROCEDIMIENTO

En esta actividad se muestran los derechos en forma resumida y en lenguaje sencillo. Además, se acompañan de las ilustraciones realizadas por Quino. Sería recomendable que el docente formara grupos de seis estudiantes y les entregara una fotocopia de esta declaración ilustrada. Cada grupo debe leerla, comentarla y escribir un pequeño ensayo en el que expresen su opinión en torno a la Declaración Universal de los Derechos del Niño.

DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS DEL NIÑO

Ilustrada por Quino para UNICEF, con motivo del décimo aniversario de la Convención de los Derechos del Niño.

1

Derecho a la igualdad, sin distinción de raza, religión o nacionalidad.



2

Derecho a una protección especial para que puedan crecer física, mental y socialmente sanos y libres.



50 Tomada y adaptada de <http://www.amnistiacatalunya.org>

3

Derecho a tener un nombre y una nacionalidad.

¡¡YO QUERÍA LLAMARME
BATMAN!! ¡¡Y ADEMÁS
SER SUIZO, PARA COMER
CHOCOLATE TODO EL DÍA!!



4

Derecho a una alimentación, vivienda y atención médica adecuadas.

VENIMOS POR
LA VACUNA CONTRA
EL DESPOTISMO,
POR FAVOR



5

Derecho a educación y atenciones especiales para los niños física o mentalmente disminuidos.

¡A MI MAMA LOS NIÑOS IMPEDIDOS
LA CONMUEVEN TANTO!...;LE DES-
PIERTAN TAN PROFUNDO AMOR
QUE SU SENSIBILIDAD NO SOPORTA
EL DOLOR DE ACORDARSE SIQUERA
QUE EXISTEN!;POBRE MAMA!

Y SÍ, HAY MUCHÍSIMA
GENTE ASÍ BONACHONA



6

Derecho a comprensión y amor por parte de las familias y de la sociedad.

DIGO YO...¿Y POR
HACERNOS QUERER DE
ESA MANERA NO NOS
PAGAN NAD.....



7

Derecho a una educación gratuita.
Derecho a divertirse y jugar.



8

Derecho a atención y ayuda preferentes en caso de peligro.



9

Derecho a ser protegido contra el abandono y la explotación en el trabajo.



10

Derecho a recibir una educación que fomente la solidaridad, la amistad y la justicia entre todo el mundo.



Los derechos del niño⁵¹ (III)

OBJETIVO

- Distinguir entre derechos razonables y derechos que no lo son.
- Darse cuenta que los derechos recogidos en la Declaración de los Derechos del Niño no son arbitrarios y que están dirigidos al bienestar de los niños y no a la satisfacción de deseos frívolos o sencillamente imposibles de cumplir.

VECTOR

Equidad.

TRABAJO

Grupal.

PROCEDIMIENTO

A partir del trabajo realizado sobre los derechos del niño en la actividad 5, los alumnos se familiarizan con los conceptos de equidad, igualdad, diferencia. Los niños y niñas del mundo tienen derecho a la *equidad*, independientemente del color, género, religión, opinión, nacionalidad o herencia étnica. Los niños y niñas del mundo tienen derecho a aprender, celebrar y expresar su cultura o herencia étnica. Los niños y niñas del mundo son responsables de tratar a los demás como les gustaría que los trataran a ellos. Lea junto a sus estudiantes el siguiente texto y lo comentan: *Sabías que...*

- *Los derechos de los niños llevan implícitas sus obligaciones.*
- *El derecho a no ser discriminado conlleva la obligación de no discriminar a los demás.*
- *El derecho a un nombre y a una nacionalidad implica contar con una identidad personal y nacional, ser alguien en lo particular y contribuir al engrandecimiento de la sociedad, en lo general.*
- *Al derecho de alimentación, vivienda, recreo y servicios médicos, el niño a cambio ha de*

aprender a alimentarse, a cuidar su hogar, su entorno, a disfrutar sanamente y mantenerse sano.

- *El amor y la comprensión que se le brinde al niño será la que él a su vez otorgará a sus semejantes.*
- *Estudiar es la repuesta del niño ante el derecho a la educación.*
- *Hay muchos niños que no gozan de los derechos que la ley les concede.*

Forme grupos de cinco estudiantes y pídale que definan conjuntamente los conceptos de **igual – diferente – equidad e inequidad**.

Realice una puesta en común en que cada grupo exprese la definición del concepto de igual, diferente, equidad e inequidad que han redactado. A continuación pídale que expresen sus opiniones en relación a las siguientes preguntas:

- ¿Creen que faltan artículos en la Declaración Universal de los Derechos del Niño? ¿Cuáles?
- ¿Creen que sobran? ¿Cuáles? ¿Por qué?
- ¿Creen que todos los derechos son igual de importantes?
- ¿Hay algunos derechos que son más importantes? ¿Por qué?
- ¿La existencia de derechos implica la existencia de deberes?
- ¿Si hay un derecho que dice “todos tenemos derecho a almorzar cada día”, quiere decir que únicamente hemos de preocuparnos de reclamar nuestro almuerzo?
- ¿Es difícil compartir el bocadillo cuando tenemos hambre?
- ¿Quién ha inventado los derechos de los niños? ¿Es un buen invento o es una tontería? ¿Por qué?
- ¿Sólo tienen derechos los niños?
- ¿Tenemos derecho a que nos quieran? Suponiendo que sea un derecho, ¿es importante? ¿Es también un derecho tener amigos y amigas?

51 Adaptada de <http://www.amnistiacatalunya.org>

El restaurante del mundo⁵²

(Juego de resolución de conflictos)

OBJETIVOS

- Vivenciar, en pequeña medida, el desequilibrio económico existente en los países de la Tierra.
- Buscar formas de actuar y comprometerse en la solución.

VECTOR

Equidad.

TRABAJO

Grupal.

PROCEDIMIENTO

En esta actividad se trata de realizar una comida (cena, merienda...) un poco injusta. Es una actividad recomendable para estudiantes a partir de los 10 años.

MATERIAL

Tarjetas de colores y todo lo necesario para organizar una comida (cena, merienda o aperitivo).

PRIMERA PARTE

El o la docente debe preparar tarjetas de cuatro colores, en diferentes cantidades. De dos colores el doble que de los otros dos. Se preparan cuatro mesas, cada una de uno de los colores de las tarjetas. Una mesa, de uno de los colores poco numeroso, se prepara como habitualmente se hace: dos platos, cubiertos, vasos, servilletas, algún detalle (flores, cenicero, casete con música...), pan y refrescos. La otra mesa poca numerosa se dispone con dos platos de plástico, cubiertos de plástico, vasos de plástico, servilletas,



52 Tomada y adaptada de <http://www.amnesticatalunya.org>. La fuente de esta actividad es Haaken Wall, organismo sueco de desarrollo internacional

pan, refrescos y sin detalles. Ambas mesas con manteles y tantas sillas como comensales. Una de las mesas muy numerosa se dispone con unos pocos platos y cubiertos de plástico sin colocar, más sillas que comensales (en África sobra espacio), muchos vasos y jarras de agua. La última de las mesas se dispone con menos sillas que comensales (en Asia la densidad de la población es muy alta, deberán permanecer de pie), unos pocos platos, vasos y cubiertos de plástico, y una fuente de agua tibia en el centro.

Se explica a las personas participantes que al entrar a la sala recibirán una tarjeta. Tendrán que situarse en la mesa que tenga el mismo color que la tarjeta recibida.

SEGUNDA PARTE

Una vez que se ha situado todo el mundo, se comienzan a repartir los alimentos, siempre de forma desigual. Si se trata de una comida o cena, a las dos mesas poco numerosas los dos platos habituales, mientras que a las otras dos se les servirá arroz blanco. Si se trata de un aperitivo, se puede servir en las dos primeras mesas pinchos de tortilla, queso y embutidos; mientras que en las otras dos se puede repartir unas bolsas de pipas y maíz tostado.

Si no ha habido todavía muchas quejas, se puede pasar a los postres y después de pasearlas por la sala, llevar a las dos primeras mesas bandejas con algún “manjar”: helados, caramelos, dulces...

Si sobra comida de alguna mesa, se puede poner el cubo de la basura en el centro de la

sala y vaciar los platos delante de todo el mundo.

Conviene que haya varios/as animadores/as y parar el juego en cualquier momento que se piense puede irse de las manos. Esto no quiere decir que se impida que surja el conflicto. Es importante que haya al menos un/a observador/a en cada mesa y alguno/a general.

TERCERA PARTE

Antes de evaluar, según como hayan ido las cosas, puede ser importante hacer algún ejercicio de relajación. Sería bueno comenzar la evaluación planteando una rueda en la que quienes quieran expresen cómo se han sentido, sin entrar en debates. A continuación los/as observadores/as narran brevemente y sin valoraciones qué ha ocurrido en cada grupo y en general. ¿Os recuerda todo esto a algo? ¿Tiene algún parecido con la realidad? ¿Podéis imaginar cómo se sienten las personas que viven esta situación cotidianamente?

Podría ser bueno, antes de continuar la evaluación, proyectar algún video o audiovisual de las secuelas del hambre o del injusto orden económico internacional. Podemos continuar planteándonos: ¿Por qué ocurren estos hechos? ¿Cuál es nuestro papel? ¿Qué soluciones se nos ocurren? ¿Cómo podemos intervenir?

NOTA: Es una forma de iniciar, desde un enfoque socioafectivo (vivir en la propia piel), el estudio de las causas del hambre, el subdesarrollo, el orden económico internacional.

¿Quién cose los balones de fútbol?⁵³

OBJETIVOS

- Tomar conciencia de la necesidad de fomentar el comercio justo como premisa para unas relaciones más respetuosas e igualitarias.
- Estimular la responsabilidad social.

VECTOR

Equidad.

TRABAJO

Grupal.

PROCEDIMIENTO

PRIMERA PARTE

El o la docente lee, en voz alta y pausada, al grupo curso el texto que se presenta a continuación.

Texto de trabajo "El valle de los balones"

(Horacio Sáenz Guerrero.
La Vanguardia, 21-1-1998. Fragmentos)

En enero del 1998 partió de Manila la colosal Marcha Mundial contra la Explotación Laboral de la Infancia. Tras miles y miles de caminos recorridos por todas las tierras del mundo, los participantes se presentaron ante la Organización Internacional del Trabajo para pedir que, de una vez por todas, y en el mundo entero, quede abolida la esclavitud infantil. [...]

Los niños españoles de la Global March reunieron a miles de personas llegadas de todas las comarcas. Muchos de los pequeños estaban vinculados a organizaciones humanitarias, las ONG a cuya sacrificada entrega tanto deben las causas nobles del mundo. Había incontables pancartas difíciles de olvidar. Tras ellas estaban los sentimientos de una infancia que no tiene idea, porque no puede tenerla todavía, de las infinitas lágrimas que un mundo sin entrañas causa a unas criaturas inocentes martirizadas.

Entre las pancartas se podía leer una que decía: "No pedimos dinero ni comida, sólo justicia". En otra rezaba: "Si ves algún niño trabajando es que falta gente en la marcha". Otra cuestionaba: "Si no jugamos ahora que somos niños, ¿cuándo jugaremos?". No se podía contestar a esas preguntas. Es demasiado amargo y los niños no podían entender la crueldad. Pero debemos decir que entre India y Pakistán hay una tierra maldita y muerta llamada "el valle de los balones", donde mujeres y hombres indigentes, pero sobre todo niños esclavos, cosen las costuras de las pelotas de fútbol a razón de nueve pesetas la pieza. Cien mil personas elaboran balones, puntada a puntada, que representa el 80% de la producción. Quizá no haga

53 Tomada y adaptada de <http://www.amnistiacatalunya.org>.

falta precisar, porque se da por supuesto, como también se da que no se hace caso de las normas, que la sociedad de las naciones difunde códigos deontológicos que prohíben el trabajo de los menores de edad, pero es imposible controlar la edad de los habitantes de las chozas, suponiendo que alguien quisiera hacerlo, porque la producción de balones cosidos a mano lleva a las casas de Islamabad 75 millones de dólares al año. Los salarios de los coseedores de

balones se conocen bien: Los trabajadores en Nandichack, Sangla Hill y Rotigna reciben un promedio de 10 rupias (17 centavos de dólar USA) por las pelotas promocionales de tamaño pequeño y 20 rupias (34 centavos de dólar) por los balones de talla 5, de calidad para exportación. Los adultos aseguran que pueden coser 10 pelotas promocionales al día o 5 balones de la talla oficial. Las jornadas de trabajo se extienden desde 12 hasta 16 horas.

SEGUNDA PARTE

Una vez leído el texto, organice al curso en grupos de cinco estudiantes que comentarán el texto.

- ¿Qué opinión tienen de lo señalado en la lectura?
- Partiendo de la lectura del texto confeccionar un horario comparativo del tiempo de juego que destinan los niños de dos culturas diferentes. Si no conocéis ningún niño o niña de otro país se pueden consultar los libros de la colección “Yo soy de...”, de Ediciones La Galera.
- Localizar en sus casas o escuela los balones de fútbol que existen y miran su procedencia. ¿Sorprendidos(as)? ¿Qué iniciativas se pueden emprender desde tu centro? ¿Crees que existen en el mercado balones de Comercio Justo?
- Buscar en Internet información sobre la expresión Comercio Justo. ¿Qué conclusiones tienen de la lectura de los diferentes documentos? ¿Creen que puede ser una buena iniciativa?
- Redactan y envían una carta a la ONG Intermón-Oxfam exponiendo vuestra inquietud y las posibles soluciones a los balones de fútbol.

Los derechos humanos (I)

(Versión completa de la Declaración)

OBJETIVO

Conocer los Derechos Humanos.

VECTOR

Equidad.

TRABAJO

Individual y grupal.

PROCEDIMIENTO

Cada alumno/a, en pareja o individualmente, escoge un artículo de la Declaración y desarrolla un trabajo a partir de él. En el trabajo debe analizar el contenido del artículo, señalar y ejemplificar cuándo este derecho no es respetado y relacionarlos con los derechos y deberes que están estipulados en la Constitución de su país. Además, los alumnos/as pueden investigar sobre cuáles son las organizaciones que trabajan en defensa de los derechos humanos en su ciudad. Contactar y entrevistar a los integrantes de alguna de ellas para poder conocer el origen de su organización, sus actividades actuales y sus proyectos futuros y participar en las actividades de alguna de las organizaciones.

Al hacer un análisis final de la actividad en conjunto con todo el curso se puede realizar una discusión en torno a los siguientes temas: ¿Son respetados los derechos humanos en tu ciudad o comunidad? ¿Cuáles derechos no son respetados? ¿Conoces alguna organización que trabaje por la promoción y defensa de esos derechos? ¿Qué actividades realiza? ¿Has participado en alguna actividad?, etc.

DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LOS DERECHOS HUMANOS

Adoptada y proclamada por la Resolución de la Asamblea General 217 A del 10 de diciembre de 1948

PREÁMBULO

Considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana;

Considerando que el desconocimiento y el menosprecio de los derechos humanos han originado actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad, y que se ha proclamado, como la aspiración más elevada del hombre, el advenimiento de un mundo en que los seres humanos, liberados del temor y de la miseria, disfruten de la libertad de palabra y de la libertad de creencias;

Considerando esencial que los derechos humanos sean protegidos por un régimen de Derecho, a fin de que el hombre no se vea compelido al supremo recurso de la rebelión contra la tiranía y la opresión;

Considerando también esencial promover el desarrollo de relaciones amistosas entre las naciones;

Considerando que los pueblos de las Naciones Unidas han reafirmado en la Carta su fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana y en la igualdad de derechos de hombres y mujeres, y se han declarado resueltos a promover el progreso social y a elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad;

Considerando que los Estados Miembros se han comprometido a asegurar, en cooperación con la Organización de las Naciones Unidas, el respeto universal y efectivo a los derechos y libertades fundamentales del hombre, y

Considerando que una concepción común de estos derechos y libertades es de la mayor



UNESCO/L. Mímica

importancia para el pleno cumplimiento de dicho compromiso;

La Asamblea General proclama la presente **Declaración Universal de Derechos Humanos** como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción.

ARTÍCULO 1

Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

ARTÍCULO 2

1. *Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.*

2. *Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónomo o sometido a cualquier otra limitación de soberanía.*

ARTÍCULO 3

Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona.

ARTÍCULO 4

Nadie estará sometido a esclavitud ni a servidumbre, la esclavitud y la trata de esclavos están prohibidas en todas sus formas.

ARTÍCULO 5

Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes.

ARTÍCULO 6

Todo ser humano tiene derecho, en todas partes, al reconocimiento de su personalidad jurídica.

ARTÍCULO 7

Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. To-

dos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación.

ARTÍCULO 8

Toda persona tiene derecho a un recurso efectivo ante los tribunales nacionales competentes, que la ampare contra actos que violen sus derechos fundamentales reconocidos por la constitución o por la ley.

ARTÍCULO 9

Nadie podrá ser arbitrariamente detenido, preso ni desterrado.

ARTÍCULO 10

Toda persona tiene derecho, en condiciones de plena igualdad, a ser oída públicamente y con justicia por un tribunal independiente e imparcial, para la determinación de sus derechos y obligaciones o para el examen de cualquier acusación contra ella en materia penal.

ARTÍCULO 11

- 1. Toda persona acusada de delito tiene derecho a que se presuma su inocencia mientras no se pruebe su culpabilidad, conforme a la ley y en juicio público en el que se le hayan asegurado todas las garantías necesarias para su defensa.*
- 2. Nadie será condenado por actos u omisiones que en el momento de cometerse no fueron delictivos según el Derecho nacional o internacional. Tampoco se impondrá pena más grave que la aplicable en el momento de la comisión del delito.*

ARTÍCULO 12

Nadie será objeto de injerencias arbitrarias en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni de ataques a su honra o a su reputación. Toda persona tiene derecho a la protección de la ley contra tales injerencias o ataques.

ARTÍCULO 13

- 1. Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado.*
- 2. Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país.*

ARTÍCULO 14

- 1. En caso de persecución, toda persona tiene derecho a buscar asilo, y a disfrutar de él, en cualquier país.*
- 2. Este derecho no podrá ser invocado contra una acción judicial realmente originada por delitos comunes o por actos opuestos a los propósitos y principios de las Naciones Unidas.*

ARTÍCULO 15

- 1. Toda persona tiene derecho a una nacionalidad.*
- 2. A nadie se privará arbitrariamente de su nacionalidad ni del derecho a cambiar de nacionalidad.*

ARTÍCULO 16

- 1. Los hombres y las mujeres, a partir de la edad núbil, tienen derecho, sin restricción alguna por motivos de raza, nacionalidad o religión, a casarse y fundar una familia, y disfrutarán de iguales derechos en cuanto al matrimonio, durante el matrimonio y en caso de disolución del matrimonio.*
- 2. Sólo mediante libre y pleno consentimiento de los futuros esposos podrá contraerse el matrimonio.*
- 3. La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado.*

ARTÍCULO 17

- 1. Toda persona tiene derecho a la propiedad, individual y colectivamente.*
- 2. Nadie será privado arbitrariamente de su propiedad.*

ARTÍCULO 18

Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como la libertad de manifestar su religión o su creencia, individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia.

ARTÍCULO 19

Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión.

ARTÍCULO 20

1. *Toda persona tiene derecho a la libertad de reunión y de asociación pacíficas.*
2. *Nadie podrá ser obligado a pertenecer a una asociación.*

ARTÍCULO 21

1. *Toda persona tiene derecho a participar en el gobierno de su país, directamente o por medio de representantes libremente escogidos.*



2. *Toda persona tiene el derecho de acceso, en condiciones de igualdad, a las funciones públicas de su país.*
3. *La voluntad del pueblo es la base de la autoridad del poder público; esta voluntad se expresará mediante elecciones auténticas que habrán de celebrarse periódicamente, por sufragio universal e igual y por voto secreto u otro procedimiento equivalente que garantice la libertad del voto.*

ARTÍCULO 22

Toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho a la seguridad social, y a obtener, mediante el esfuerzo nacional y la cooperación internacional, habida cuenta de la organización y los recursos de cada Estado, la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad.

ARTÍCULO 23

1. *Toda persona tiene derecho al trabajo, a la libre elección de su trabajo, a condiciones equitativas y satisfactorias de trabajo y a la protección contra el desempleo.*
2. *Toda persona tiene derecho, sin discriminación alguna, a igual salario por trabajo igual.*
3. *Toda persona que trabaja tiene derecho a una remuneración equitativa y satisfactoria, que le asegure, así como a su familia, una existencia conforme a la dignidad humana y que será completada, en caso necesario, por cualesquiera otros medios de protección social.*
4. *Toda persona tiene derecho a fundar sindicatos y a sindicarse para la defensa de sus intereses.*

ARTÍCULO 24

Toda persona tiene derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre, a una limitación razonable de la duración del trabajo y a vacaciones periódicas pagadas.

ARTÍCULO 25

1. *Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios; tiene asimismo derecho a los seguros en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, viudez, vejez u otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes de su voluntad.*
2. *La maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados y asistencia especiales. Todos los niños, nacidos de matrimonio o fuera de matrimonio, tienen derecho a igual protección social.*

ARTÍCULO 26

1. *Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.*
2. *La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.*
3. *Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.*

ARTÍCULO 27

1. *Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten.*



UNESCO

2. *Toda persona tiene derecho a la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora.*

ARTÍCULO 28

Toda persona tiene derecho a que se establezca un orden social e internacional en el que los derechos y libertades proclamados en esta Declaración se hagan plenamente efectivos.

ARTÍCULO 29

1. *Toda persona tiene deberes respecto a la comunidad, puesto que sólo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad.*
2. *En el ejercicio de sus derechos y en el disfrute de sus libertades, toda persona estará solamente sujeta a las limitaciones establecidas por la ley con el único fin de asegurar el reconocimiento y el respeto de los derechos y libertades de los demás, y de satisfacer las justas exigencias de la moral, del orden público y del bienestar general en una sociedad democrática.*
3. *Estos derechos y libertades no podrán, en ningún caso, ser ejercidos en oposición a los propósitos y principios de las Naciones Unidas.*

ARTÍCULO 30

Nada en esta Declaración podrá interpretarse en el sentido de que confiere derecho alguno al Estado, a un grupo o a una persona, para emprender y desarrollar actividades o realizar actos tendientes a la supresión de cualquiera de los derechos y libertades proclamados en esta Declaración.

NOTA: Si quieres saber más sobre los derechos humanos te recomendamos navegar por los siguientes sitios de Internet:

www.un.org
www.derechos.org/esp.html
www.corteidh.or.cr
www.hrw.org/spanish



Los derechos humanos (II)

OBJETIVO

Conocer los derechos humanos.

VECTOR

Equidad.

TRABAJO

Grupal.

PROCEDIMIENTO

Divida el curso en grupos de cuatro estudiantes. Cada grupo trabajará los cuatro artículos que se ilustran a continuación. Sobre cada artículo elaborarán un pequeño ensayo con una extensión máxima de una plana. En el trabajo deben analizar el contenido del artículo, señalar y ejemplificar cuándo este derecho no es respetado y relacionarlos con los derechos y deberes que están estipulados en la Constitución de su país.



ARTÍCULO 4

Nadie estará sometido a esclavitud ni a servidumbre; la esclavitud y la trata de esclavos están prohibidas en todas sus formas.

ARTÍCULO 2

1. *Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.*
2. *Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya*





jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónomo o sometido a cualquier otra limitación de soberanía.

ARTÍCULO 21

1. Toda persona tiene derecho a participar en el gobierno de su país, directamente o por medio de representantes libremente escogidos.
2. Toda persona tiene el derecho de acceso, en condiciones de igualdad, a las funciones públicas de su país.

3. La voluntad del pueblo es la base de la autoridad del poder público; esta voluntad se expresará mediante elecciones auténticas que habrán de celebrarse periódicamente, por sufragio universal e igual y por voto secreto u otro procedimiento equivalente que garantice la libertad del voto.

ARTÍCULO 29

1. Toda persona tiene deberes respecto a la comunidad, puesto que sólo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad.
2. En el ejercicio de sus derechos y en el disfrute de sus libertades, toda persona estará solamente sujeta a las limitaciones establecidas por la ley con el único fin de asegurar el reconocimiento y el respeto de los derechos y libertades de los demás, y de satisfacer las justas exigencias de la moral, del orden público y del bienestar general en una sociedad democrática.
3. Estos derechos y libertades no podrán, en ningún caso, ser ejercidos en oposición a los propósitos y principios de las Naciones Unidas.



Catastro fotográfico de objetos simbólicos y recopilación de narraciones orales de la familia o comunidad

OBJETIVO

- Identificar objetos que tengan una fuerte carga simbólica cultural que estén presentes en su vida diaria y realizar un catastro fotográfico de los mismos.
- Tomar conciencia de las tradiciones culturales de las que hacen parte a través de la recopilación de narraciones orales de la familia o la comunidad.

VECTOR

Identidad.

TRABAJO

Individual y grupal.

PROCEDIMIENTO

PRIMERA PARTE

Materiales:

- Cámara de fotos.
- Película fotográfica.

Se hacen grupos de cinco alumnos/as aproximadamente y cada grupo desarrolla una investigación sobre objetos que tengan importancia a nivel simbólico en la cultura de su comunidad y que se encuentren en sus casas, su escuela, en su comunidad, en su barrio o en su región. Posteriormente llevan a

cabo un registro con una cámara fotográfica y eligen las más representativas para posteriormente exponer estas fotografías en un diario mural habilitado en la sala de curso o en otro lugar del colegio.

SEGUNDA PARTE

Materiales:

- Máquina grabadora.
- Cuaderno de notas.
- Materiales para dibujo.

Los/as alumnos/as investigan con sus parientes (padres, abuelos, tíos) o representantes de la comunidad sobre narraciones de cuentos, historias, coplas, poemas, etc., que hagan parte de las tradiciones de su familia y comunidad. Posteriormente, éstas se transcriben y se exponen en un diario mural y se puede hacer una pequeña actividad donde cada uno exponga lo recopilado y se haga un análisis en conjunto de los resultados de la investigación. También se pueden realizar dibujos o una obra de teatro para ser representada por el curso, inspirados en estas historias.



Cocina simbólica

OBJETIVO

Identificar alimentos y recetas que tienen un significado especial para cada alumno/a, indagando en las razones así como el origen de cada cual.

VECTOR

Identidad.

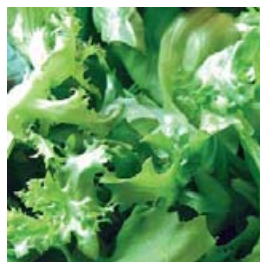
TRABAJO

Individual y grupal.

PROCEDIMIENTO

Materiales: Ingredientes de cocina.

Cada alumno/a prepara la receta en su casa y lleva un plato a clases para compartirlo con el grupo. Allí debe exponer por qué lo escogió, cuáles son sus ingredientes y cuál es el origen del alimento o la receta. Este ejercicio se puede relacionar con la actividad Ruta de los Alimentos. A través de éste, además, se potencia la convivencia entre los y las compañer@s.



Conocer otras culturas más allá de mi pueblo⁵⁴

OBJETIVO

Lograr una visión global del mundo en que vivimos, situándonos en una dimensión geopolítica que nos ayude a comprender los procesos de la realidad de otros países o regiones, desde una perspectiva de proceso histórico y realidad actual.

VECTOR

Identidad.

TRABAJO

Grupal.

PROCEDIMIENTO

- A. La actividad tiene una duración aproximada de 45 minutos y los materiales a utilizar son:
 - Un mapamundi grande, para que se vea bien, en el que sólo aparecerán los contornos de los países (sin nombres).
 - Una enciclopedia o material informativo sobre varios países. Alfileres.
 - Mapas de cada país dibujados a la misma escala del mapamundi, para ponerlos con alfileres sobre él.
 - Seleccionar los países, cuya importancia política interesa en este caso, de acuerdo a las características del grupo y del momento que se está viviendo.
- B. El/la monitor/a reparte al azar, entre los/as participantes, los mapas de los países (con sus respectivos nombres) que han sido seleccionados para la dinámica. Recomendamos hacer esta dinámica con los países originarios de los colectivos de inmigrantes en el país en que se está efectuando esta actividad.
- C. Se les indica que en un corto tiempo y de forma individual deben localizar la ubicación de los países que les ha tocado

y averiguar algunos datos sobre ellos. Los datos a obtener se dividen en dos grupos diferentes:

- Primer grupo: una ficha más técnica sobre países vecinos, idioma, raza, capital, número de habitantes, tipo de gobierno, etc.
 - Segundo grupo: referente a un proceso histórico reciente. Para esto consultarán el mapamundi, el globo terráqueo. El/la coordinador/a ayudará a quienes tengan más dificultad.
- D. Toda la información recolectada deberá anotarse en un papelógrafo para utilizarla en la asamblea que se llevará a cabo después del trabajo individual.
 - E. Al final se analizarán las circunstancias que les son comunes a los diferentes países.
 - F. En una reunión plenaria, el/la coordinador/a repartirá entre los/as participantes un conjunto de tarjetas con las preguntas previamente formuladas sobre los países. A discreción irá pidiendo que se lean en voz alta dichas preguntas y cada cual tratará de identificar de qué país se trata. La asamblea dirá si está en lo correcto o no.
 - G. Utilizando figuras recortadas de revistas se pueden simbolizar sobre el mapamundi diferentes acontecimientos sociopolíticos: países donde hay conflictos armados, donde hay racismo, pruebas nucleares, etc.
 - H. Una vez situados y conocidos los países, el/la monitor/a puede ir conduciendo una discusión de acercamiento más profundo a la realidad trabajada.

NOTA: Es una oportunidad interesante para trabajar con el mapa Peter e introducir a los estudiantes en una visión del planisferio, diferente a la que normalmente se enseña con la dimensión del mapa de Mercator.

54 Adaptada de AMANI.

Dinámica de los cubos

OBJETIVO

Facilitar la comprensión del sistema de intercambios comerciales internacionales.

VECTOR

Equidad.

TRABAJO

Individual y grupal.



PROCEDIMIENTO

1. Formar cuatro equipos que, sin saberlo, representarán a un determinado país, más el/la profesor/a, que hará las veces de animador/a. El resto de la clase actuará de observador y animará a los distintos grupos.
2. Cada equipo deberá fabricar hexaedros de 8 cm de lado. Las aristas estarán pegadas con cinta adhesiva. Se trata de ver qué equipo realiza más cubos. No se aceptarán cubos mal hechos. Para los alumnos y alumnas de primaria, tal vez sea más fácil hacer cilindros.

El material se distribuirá según la siguiente tabla:

	CARTULINA MATERIA PRIMA	REGLAS Y LÁPICES CONOCIMIENTO	TIJERAS TECNOLOGÍA	CINTA ADHESIVA MANO DE OBRA CUALIFICADA
EQUIPO 1 (PAÍS RICO)	2	3	1	MUCHA
EQUIPO 2 (PAÍS RICO)	1	3	3	MUCHA
EQUIPO 3 (PAÍS POBRE)	7	–	–	POCA
EQUIPO 4 (PAÍS POBRE)	8	–	–	POCA



- Los equipos podrán negociar el material a través de un/a delegado/a.
- Concluido el juego, el/la animador/a explicará la correspondencia que existe entre cada material y la materia prima, los conocimientos, la tecnología y la mano de obra cualificada.
- Pueden leerse o repartirse entre los alumnos y alumnas los siguientes datos:

- *El 50% de los habitantes del mundo vive con menos de dos dólares al día.*
- *Una de cada dos personas del mundo no gana más de un dólar al día.*
- *El 70% de los trabajadores y trabajadoras de EE.UU. utilizan la informática.*
- *El 50% de la población mundial nunca llama por teléfono.*
- *Sólo el 5% de la población mundial utiliza Internet y de ellos/as el 88% está en los países desarrollados.*
- *El 20% más rico controla el 64% de la riqueza mundial.*
- *El 20% más pobre sólo participa del 1% de la riqueza mundial.*
- *Cada minuto, 12 niños y niñas mueren de hambre.*
- *Hay 1.000 millones de hambrientos/as y 600 millones de gordos/as.*

- Se da la señal para comenzar, anunciando que hay un tiempo de 25 a 35 minutos. El/la animador/a irá recibiendo los cubos y los aceptará o rechazará según cómo estén hechos. Se irá anotando los cubos que va entregando cada equipo en la pizarra. Una vez acabado el tiempo, se pasa a la evaluación.

- Se analizarán las reacciones y sentimientos de cada equipo.
- En el debate se pueden plantear cuestiones como las siguientes:
- ¿Por qué unos equipos podían trabajar sin depender de los otros, y otros no?
- ¿Qué grupos imponían los precios a las cosas? ¿Se daba un intercambio justo, o desigual? ¿Por qué?
- ¿Qué paralelismo pueden encontrarse con las relaciones comerciales entre países?

EVALUACIÓN

Se analizan cómo se han sentido las/os perdedoras/es y cuáles creen que han sido las causas de su fracaso. Se hace lo mismo con las/os ganadoras/es. Después, las/os observadoras/es resumen lo que han anotado en el transcurso de la dinámica. Finalmente, se pregunta en qué aspecto se ha reproducido una situación internacional y qué sentido tiene cada uno de los materiales que se habían entregado.

NOTA: El/la animador/a puede influir en el curso de los acontecimientos haciendo correr ciertos rumores (si el juego no se anima, por ejemplo). O bien puede incitar a desencadenar una revolución...



Música y derechos humanos⁵⁵

OBJETIVOS

- Proporcionar una herramienta para que, a través de piezas musicales y la vida de los autores, promover la reflexión sobre los derechos humanos.
- Favorecer el debate y el espíritu crítico.
- Sensibilizar sobre el valor de las distintas manifestaciones culturales y puntos de vista en relación con un tema.
- Fomentar los valores de tolerancia, respeto y solidaridad.

VECTOR

Identidad.

TRABAJO

Grupal.

PROCEDIMIENTO

Pautas comunes para todas las piezas musicales propuestas:

- Escuchar la canción propuesta.
- Tras escuchar la pieza se propone establecer un debate con alguna de las siguientes preguntas:
 - ¿Qué has sentido al escuchar la música?
 - ¿Qué crees que quería transmitir el autor?
 - ¿Te parece necesaria la libertad de pensamiento, opinión y creación?
 - ¿Crees que es fácil tomar una opción en un momento tan difícil como el que vivieron estos creadores?
 - ¿Conoces otras represiones o censuras en la historia de tu país o en otros países?
 - ¿Qué piensas de la vida y obra de Chaplin?
 - ¿Crees que el miedo al terrorismo puede justificar todas las medidas?

- Escuchar la canción propuesta.
- Establecer un debate partiendo de las siguientes cuestiones:
 - ¿Qué has sentido al escuchar la música?
 - ¿Qué crees que quiere reflejar el autor?
 - ¿Qué te ha sugerido a ti?
 - ¿Conoces alguna situación similar?
 - ¿Estás de acuerdo con el “mensaje”?
- Valorar la posibilidad de:
 - Investigar y buscar más información sobre la vida del autor.
 - Analizar el momento histórico referido y las circunstancias sociales.
 - Buscar canciones de parecidas características a la escuchada, valorando las circunstancias en las que se crean y difunden estas canciones.
 - Buscar expresiones de valores negativos o contrarios a los de la ficha, con el fin de realizar también su análisis crítico.
 - Buscar canciones que defiendan estos valores negativos, e indagar las causas de su creación, difusión y eventual aceptación en determinados ambientes.



⁵⁵ Adaptada de <http://www.amnistiatalunya.org>.



CANDILEJAS

Autor: Charles Chaplin (Londres, 1889-Vevey, Suiza, 1977)

Dificultad musical: sencilla.

Duración aproximada: 5 min.

Edad a quien va dirigida: a partir de 12 años.

Tipo de valores tratados: libertad de expresión, refugiados.

Desarrollo de la actividad: se puede leer o resumir la información de base proporcionada, adaptándola a la edad de los oyentes.

Posteriormente, escuchar la pieza musical y establecer un debate partiendo o no de las cuestiones sugeridas.

Información de base: tras la Segunda Guerra Mundial y con motivo de la guerra fría, los Estados Unidos de América desataron una persecución encabezada por el senador McCarthy entre 1947 y 1953 contra intelectuales y artistas sospechosos de comunistas o antinorteamericanos. Entre ellos estaban Arthur Miller, Elia Kazan, Bertolt Brecht y Charles Chaplin. Algunos, como Elia Kazan, colaboraron delatando a compañeros. Otros, como Chaplin, resistieron y tuvieron que salir del país por esta llamada "caza de brujas". Nacido en Inglaterra y de origen humilde, creó el personaje de Charlot para, a través de él, lanzar su mirada crítica sobre la sociedad

y la política, como en "Tiempos modernos" o "El gran dictador".

Hemos elegido el precioso tema musical de "Candilejas", compuesto por él mismo en los años cincuenta para una de sus pocas películas sonoras ("Candilejas". Año: 1952. Director y actor: Charles Chaplin. Duración: 141'). Es un canto a la vida, a pesar de las penurias y dificultades, y en ella dice el personaje: "Soy como la mala hierba: cuando más me cortan, más crezco". Se trata de un payaso viejo retirado y pobre que encuentra a una joven bailarina deprimida y le enseña a amar la vida.

IMAGINE

Autor: John Lennon

Año: 1971

LP: Imagine

Edad a quien va dirigida: a partir de 8 años

Tipo de valores tratados: solidaridad, paz, construcción de un mundo mejor.

Información de base: Imagine se convirtió en el himno casi generacional de los años setenta y en la canción más laureada y conocida de John Lennon (asesinado el 8 de diciembre de 1980): "... imagina a toda la gente viviendo la vida en paz...".



Yoko Ono, viuda de John Lennon, ha autorizado la utilización de la canción a la Sección de Estados Unidos de Amnistía Internacional.

LETRA DE LA CANCIÓN

*Imagina que no existe el cielo
es fácil si lo intentas
sin el infierno debajo nuestro
arriba nuestro, sólo el cielo
Imagina a toda la gente
viviendo el hoy...
Imagina que no hay países
no es difícil de hacer
nadie por quien matar o morir
ni tampoco religión
imagina a toda la gente
viviendo la vida en paz...
Puedes decir que soy un soñador
pero no soy el único
espero que algún día te unas a nosotros
y el mundo vivirá como uno...
Imagina que no hay posesiones
quisiera saber si puedes
sin necesidad de gula o hambre
una hermandad de hombres
imagínate a toda la gente
compartiendo el mundo...
Puedes decir que soy un soñador
pero no soy el único
espero que algún día te unas a nosotros
y el mundo vivirá como uno...*

NADIE ES PERFECTO

*Autor: Juan Manuel Serrat
Tipo de valores tratados: discriminación,
diferencias interculturales.*

LETRA DE LA CANCIÓN

*Puede que a ti te guste o no
Pero el caso es que tenemos mucho en común
Bajo un mismo cielo más o menos azul
Compartimos el aire y adoramos el sol.*

*Los dos tenemos el mismo miedo a morir,
Idéntica fragilidad
Un corazón, dos ojos y un sexo similar
Y los mismos deseos de amar y que alguien
nos ame a su vez
Puede que a ti te guste o puede que no
Pero por suerte somos distintos también
Yo tengo una esposa, tú tienes un harén
Tú cultivas el valle
Yo navego la mar*



*Tú reniegas en swahili, yo en catalán
Yo blanco y tu negro como el betún
Y fíjate no sé si me gusta más de ti lo que te
diferencia de mí
O lo que tenemos en común
Te guste o no
Me caes bien por ambas cosas
Lo común me reconforta, lo distinto me
estimula
Los dos tenemos el mismo miedo a morir,
Idéntica fragilidad
Un corazón, dos ojos y un sexo similar
Y los mismos deseos de amar y que alguien
nos ame a su vez
Te guste o no...*

Cine y derechos humanos⁵⁶**OBJETIVO**

- Proporcionar una herramienta para que, a través de obras cinematográficas y la vida de los autores, promover la reflexión sobre los derechos humanos.
- Favorecer el debate y el espíritu crítico.
- Sensibilizar sobre el valor de las distintas manifestaciones culturales y puntos de vista en relación con un tema.
- Fomentar los valores de tolerancia, respeto y solidaridad.

VECTOR

Identidad.

TRABAJO

Grupal.

PROCEDIMIENTO

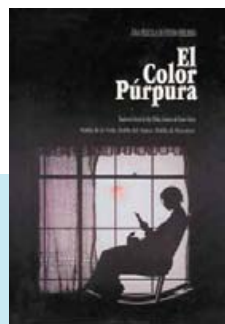
Según la película escogida, la actividad dentro de la que se enmarque y el perfil del alumnado, algunas de las sugerencias serán más o menos indicadas (o sencillamente viables); corresponderá al/la educador/a aprovechar las que considere oportunas.

- ¿Sabes si la película está basada en hechos reales?
- ¿O en alguna obra literaria?
- En caso afirmativo, busca más información sobre el hecho real o la novela.
- ¿Crees que la película toma partido sobre el tema tratado o se limita a exponerlo sin pronunciarse?
- ¿Crees que la postura no es clara, y que la ambigüedad se presta a distintas interpretaciones?
- Resume el argumento de la película.
- ¿Cuáles son las circunstancias: lugar, época...?
- ¿Existen violaciones de derechos humanos?
- En caso afirmativo, ¿qué derechos crees que no se respetan?
- ¿Conoces el artículo o artículos de la Declaración Universal de Derechos Humanos correspondiente?
- ¿A qué artículos de la Constitución de tu país corresponden?
- ¿Sabes si existen otros documentos de las Naciones Unidas que tratan de forma más específica estos derechos?
- Clasifica los personajes que aparecen según los consideres víctimas, responsables de las injusticias, ajenos a los sucesos, ajenos pero responsables por omisión, etc.
- ¿Qué has sentido al verlo? Intenta hacer una descripción de las emociones que te ha generado.
- ¿Te has sentido identificado con la víctima o las víctimas?
- ¿Crees que esto ocurre en realidad hoy en día?



56 Adaptada de <http://www.amnistiacatalunya.org>.

- ¿En qué lugares?
- ¿Por qué razones?
- ¿Crees que se podría evitar? ¿Cómo?
- ¿Te ha ocurrido alguna vez algo similar?
- Si no a ti, ¿a algún conocido?
- ¿Conoces otras películas que traten sobre el mismo tema?
- Si las has visto, ¿te parece que el tratamiento que se le da y el resultado conseguido es más afortunado?
- ¿Conoces otras películas del mismo director?
- ¿Sabes si el tema tratado en la película se enmarca en una preocupación general suya por los derechos humanos, o es un hito aislado en su filmografía?
- ¿Crees que películas como ésta son una buena herramienta de sensibilización sobre el tema tratado?
- ¿Crees que el cine también puede servir para fines contrarios? Fomentar el odio, el racismo, el militarismo...
- ¿Conoces películas que consideres que son de este otro tipo?
- ¿Crees que sin tratar un tema ni a favor ni en contra éste se puede trivializar, y por lo tanto también se puede contribuir a que no se tome lo suficientemente en consideración?
- ¿Conoces películas que consideres que son de este otro tipo?
- Si no tienes información al respecto, ¿la tienes relacionada con algún otro tema? (es decir, sobre un determinado tema relacionado con los derechos humanos, películas que, sin ir en contra, lo tratan como algo banal, y por lo tanto lo minimizan).
- ¿Crees que la película visionada podría ser más efectiva como herramienta de sensibilización si algún aspecto se hubiera tratado de forma distinta?
- En caso afirmativo, intenta describirlo.



PROPUESTA 1

El color púrpura (The color purple)

EE.UU., 1985: 154'

Dirección: Steven Spielberg

Intérpretes: Danny Glover, Whoopi Goldberg, Margaret Avery.

La historia se centra en la vida de Celie, una joven muchacha de color, a principios de siglo. Celie tiene 14 años y está embarazada de su propio padre, y así continúa su difícil existencia 30 años más.

PROPUESTA 2

La generación robada (Rabbit-proof fence)

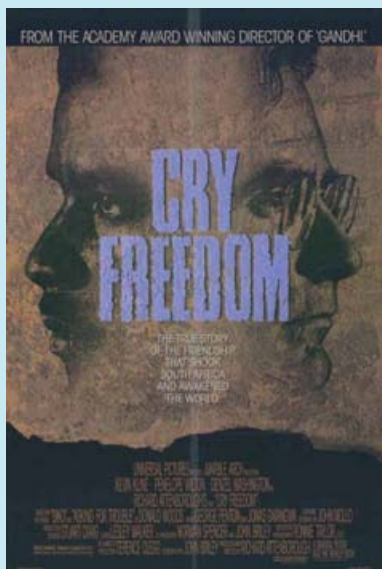
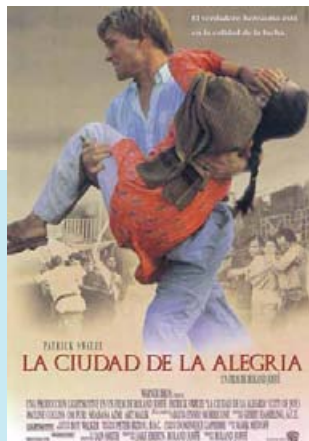
Australia, 2002: 94'

Dirección: Phillip Noyce

A causa de la política de integración forzada llevada a cabo en Australia durante buena parte del siglo XX, los hijos mestizos de aborígenes eran separados a la fuerza de sus familias, con el objetivo de convertirlos en trabajadores domésticos, introduciéndoles así en la sociedad blanca. La película (una adaptación del libro de Doris Pilkington Garimara, sobre las experiencias



de su madre) narra la historia de Molly Craig, una niña aborigen que se lleva consigo a su hermana menor y a su prima en su huida de una institución gubernamental donde habían sido confinadas. Emprenden un viaje épico, a lo largo de más de 2.400 kilómetros, hasta reencontrarse con su madre.



PROPUESTA 3

Grita libertad (Cry freedom)

Reino Unido, 1987: 150'

Dirección: Richard Attenborough

Intérpretes: Kevin Kline, Penelope Wilton, Denzel Washington.

Basada en los libros "Biko" y "Asking for trouble", de Donald Woods (la historia real de Steven Bico, líder sudafricano que por su lucha por la igualdad racial fue asesinado). El problema de la población de color en la Sudáfrica del "apartheid" visto a través de un periodista blanco y su relación con un activista de color que es asesinado.

PROPUESTA 4

La ciudad de la alegría (City of joy)

Reino Unido-Francia, 1992: 135'

Dirección: Roland Joffé

Intérpretes: Patrick Swayze, Om Puri, Pauline Collins, Shabana Azmi, Ayesha Dharker.

Basada en la novela del mismo título de Dominique Lapierre. Drama sobre la pobreza y la solidaridad de los desheredados de la India. En la ciudad de Calcuta coinciden dos personas muy diferentes: un médico joven, estadounidense, que sufre una crisis depresiva, y un hindú que busca un trabajo que le permita mantener a su mujer y a sus tres hijos pequeños.

PROPUESTA 5

La estrategia del caracol

Colombia, 1993: 120'

Dirección: Sergio Cabrera

Intérpretes: Frank Ramírez, Fausto Cabrera, Florinda Lamaitre.

Los vecinos de uno de los barrios más pobres de la ciudad colombiana de Bogotá luchan para evitar el derribo de la casa donde viven, propiedad de un millonario sin escrúpulos. Defendiendo el edificio contra jueces y policías, planean una original estrategia ideada y dirigida por don Jacinto, un viejo anarquista español. La lucha contra los especuladores y los corruptos está perdida antes de empezar, pero los vecinos están dispuestos a hacer lo que sea para defender su dignidad.

Asignación de roles

OBJETIVO

Hacer un análisis comparativo de los roles que se le asignan a personas de diferentes países.

VECTOR

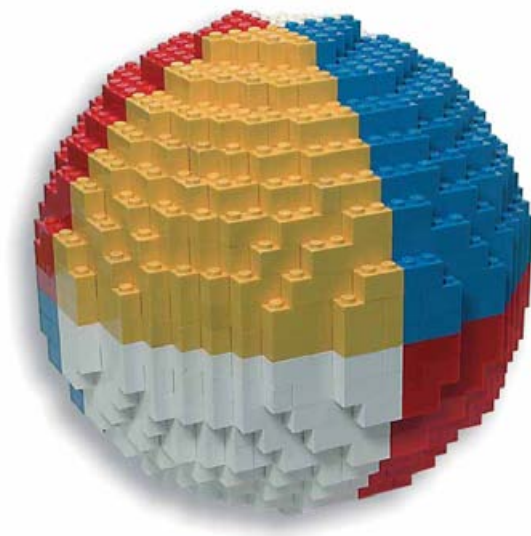
Identidad.

TRABAJO

Grupal.

PROCEDIMIENTO

1. La actividad dura 45 minutos y se usa como material una pelota.
2. Los/as estudiantes formarán un círculo y se irán pasando la pelota en direcciones arbitrarias.
3. Cada vez que alguien toma la pelota debe decir algo relacionado con la vida de un personaje imaginario, de tal manera que colectivamente se va construyendo una especie de biografía.
4. La dinámica consiste en crear cinco historias breves con los siguientes nombres y características:
 - a) La de Juan, una persona originaria de Chile.
 - b) La de Rosa, una persona originaria de Perú.
 - c) La de María, una persona originaria de México.
 - d) La de Gilberto, una persona originaria de Brasil.
 - e) La de Marta, una persona originaria de Colombia.
5. El o la docente comienza señalando: *"Había una vez un joven llamado Juan que era de Chile. Sus rasgos característicos eran..."* y pasa la pelota a una persona del grupo. Poco a poco se elaboran colectivamente una serie de rasgos que le son atribuidos al personaje durante cinco minutos. Es importante que el o la docente vaya tomando nota de los rasgos atribuidos al personaje.
6. Luego se realiza lo mismo con cada uno de los personajes.
7. Terminado los 25 minutos se analizan los rasgos atribuidos a cada uno de los personajes.



Introducción | 223

Estereotipos | 225

 ¿Cómo se forman los estereotipos? | 227

 Estereotipos en los medios de comunicación | 228

Prejuicio | 231

 ¿Cómo se forman los prejuicios? | 232

Discriminación | 235

 Consecuencias de la discriminación | 239

¿Cómo disminuir los prejuicios, los estereotipos y la discriminación? | 247

 ¿Qué se puede hacer para combatir los prejuicios, estereotipos y la discriminación? | 248

La discriminación en la escuela | 252

 ¿Qué debiera hacer un educador para ayudar a la disminución de la discriminación en las aulas? | 252

Introducción

El Diccionario de la Real Academia Española define discriminación como *seleccionar excluyendo o dar trato de inferioridad a una persona o colectividad por motivos raciales, religiosos, políticos, etc.* La discriminación se puede definir como *el comportamiento negativo con respecto a los miembros de un grupo diferente, hacia el cual se tienen prejuicios y estereotipos determinados.*

Cuando nos enfrentamos con otra persona, nuestra actitud hacia ella estará determinada según cómo se haya desarrollado nuestro concepto del otro en los siguientes niveles:

- El nivel cognitivo (lo que sé del asunto).
- El nivel afectivo (las emociones que me suscita).
- El nivel conductual (las acciones que como consecuencia desarrollo).

Las investigaciones y estudios señalan que la base de la discriminación se encuentra en los *estereotipos*, que son creencias, ideas y sentimientos negativos o positivos hacia ciertas personas pertenecientes a un grupo determinado (lo que sé de él). Cuando se realiza una valoración negativa de un grupo en base al estereotipo, el resultado es el *prejuicio* (las emociones que me produce). Cuando los prejuicios llevan a una persona a actuar de un modo determinado respecto al grupo o individuo juzgado, el resultado es la *discriminación* (las acciones resultantes). La discriminación aumenta los niveles de temor de las personas y puede llevar a consecuencias insospechadas, que van desde la exclusión de las personas, conflictos, peleas, hasta el exterminio del otro.

Se señala también que en su construcción está implicado el proceso de categorización, que se basa en una tendencia natural a establecer distinciones en el medio que rodea al ser humano para poder manejarlo y entenderlo mejor.

El problema radica cuando a partir de estas categorías o distinciones se establecen *valoraciones* negativas de las mismas y cuando estas valoraciones se transforman luego en *acciones* de carácter negativo. Se ha señalado, por ejemplo, que el término de raza, rebatido por científicos y académicos en la actualidad, operó como una categoría para distinguir a las personas según su apariencia física en un principio y luego se transformó en el prejuicio racista, sobre cuya base se llevaron a cabo las políticas de exterminio nazis, y las de limpieza étnica de la guerra de los Balcanes en los noventa y de Ruanda en 1992.

La discriminación es un problema grave en todos los países de la Tierra. Los seres humanos son discriminados por el color de la piel, sexo, orientación sexual, discapacidad, enfermedades, nacionalidad, creencias, pertenencia a minorías, etc.

Los efectos destructivos de la discriminación sobre los individuos y los colectivos que la sufren llevan a que la sociedad no aproveche al máximo el capital social, conocimientos y habilidades de todos sus miembros. La exclusión social y el conflicto aumentan los costos sociales y económicos y son muy destructivos para las víctimas, llegando a enquistarse en las generaciones futuras, generando una espiral a la que cada vez es más difícil enfrentarse. Las dinámicas de discriminación pueden fácilmente tener manifestaciones violentas y causar graves tensiones sociales.

En esta unidad se analizan los conceptos de estereotipo y prejuicio, y cómo se va construyendo el proceso que lleva a las personas a discriminar. Se verán además las formas que dicha discriminación puede adoptar y posteriormente se analizará el proceso de discriminación en el contexto escolar.

Estereotipos

El campesino ignoraba, de un año a otro, si su finca se encontraba en Rusia o en Polonia, y eventualmente contrató a un topógrafo para que resolviera este incierto. Después de varias semanas de esmerada evaluación, el topógrafo finalmente anunció que la finca se encontraba justo dentro de la frontera de Polonia. “¡Gracias a Dios!”, gritó aliviado el campesino, “¡ahora ya no tendré que tolerar más los inviernos rusos!”

(ROTHBART, DAVIS-STITT Y HILL, 1997, P. 123).

La palabra estereotipo viene de dos palabras griegas: *stereos*, que significa sólido, y *typos*, que significa marca. Ésta se refería a una técnica de impresión donde se usaba un bloque o molde para reproducir la misma figura repetidas veces en el papel.

Hoy en día se utiliza esta palabra para referirse a imágenes mentales simplificadas sobre algo o alguien, las cuales se tienden a generalizar hacia el conjunto de miembros de un grupo. Esta tendencia a establecer categorías y a agrupar a las personas dentro de ellas es lo que da lugar a los estereotipos. Éstos van más allá de la mera categorización e incluyen rasgos de personalidad, emociones, aficiones, gustos y actitudes que se cree que comparten los miembros de un grupo.

Estas imágenes simplificadas, pertenecientes por tanto al mundo de las ideas, pueden tenerse de miembros de otros grupos a los que no se pertenece, pero también pueden tenerse sobre el grupo de pertenencia y sobre uno mismo. Por tanto, los estereotipos:

- Son compartidos por mucha gente, no por una sola persona.
- Hacen percibir a la persona no como el individuo que es, con sus características propias y personales, sino como miembro y perteneciente a un determinado grupo.

El hecho de que estas imágenes sean compartidas significa que cumplen una función social clave: facilitan la identidad social. Esto se refiere a que, en su aspecto positivo, los estereotipos ayudan a definir los límites entre lo que el grupo de pertenencia comparte respecto a otros, permitiendo el desarrollo de la conciencia de pertenecer, identificando los aspectos positivos del mismo y facilitando la integración en él.

Los estereotipos entonces son utilizados para facilitar la identidad social propia y conocer el lugar que cada cual ocupa en la sociedad; no obstante, en muchas ocasiones, esta *percepción* del lugar que se ocupa y del que otros ocupan es superficial y falsa, lo que puede llegar a generar, a la larga, más problemas que la ayuda inicial de situar en un grupo, en un lugar, en un papel, con unas costumbres, con una forma de pensar, de ser..., frente a “los otros” (sea esta percepción positiva o negativa).

Los estereotipos pueden ser positivos, negativos o neutros, dependiendo de la idea que se asocia a esa determinada persona miembro de un determinado grupo y la consideración que la sociedad le otorga a esa idea, costumbre o actitud. Por ejemplo:

- “Los catalanes son trabajadores” (estereotipo positivo).

- “Los norteamericanos son superficiales” (estereotipo negativo).
- “Los gitanos tienen los ojos negros” (estereotipo neutro).

Los estudios psicológicos han encontrado que estereotipar es un proceso común y natural en las culturas alrededor del mundo. Los estereotipos pueden ser activados sin darse cuenta conscientemente, al ver rápidamente una imagen o una palabra relacionada con un grupo estereotipado, y una vez activado puede influenciar las actitudes y el comportamiento. Por tanto, hay que tener en cuenta, con referencia a los estereotipos, que:

- Simplifican la realidad.
- Generalizan.
- Son difíciles de cambiar, aunque se vea la evidencia en contra y la necesidad de modificación.
- Facilitan y completan la percepción e información si ésta no es clara.
- Influyen en las expectativas propias y sobre otras personas.
- Facilitan el recuerdo de las informaciones si éstas son acordes con el estereotipo.
- No todos los estereotipos son peyorativos, aunque sí inexactos.
- Juegan un papel relevante en la construcción de la identidad social.
- Seleccionan la información que diferencia, o crean diferencias cuando no existen.
- Pasan de ser receptores de información a justificadores y/o generadores de conductas.

Se debe saber distinguir “lo malo”, “lo negativo” de los estereotipos. Esto tiene que ver con tratar a un gran número de personas como si todas ellas fuesen equivalentes, lo que es una generalización y una simplificación excesiva, y, por tanto, **no tener en cuenta las diversidades individuales como persona**, esto debido a que *“una consecuencia importante e intrigante del pensamiento categórico es su tendencia para distorsionar percepciones. Típicamente, estas distorsiones toman forma minimizando las diferencias dentro de las categorías (“asimilación”) y exagerando las diferencias entre categorías (“contraste”)¹.*

Por otro lado, los estereotipos contienen **información** que puede ser:

- **Acertada pero exagerada.** Un ejemplo clásico son los estereotipos que clasifican los comportamientos de hombres y mujeres a partir de ciertas tendencias que luego se generalizan y se exageran, fomentando ideas excesivas sobre “lo femenino” o “lo masculino”.
- **Errónea.** Un estereotipo bastante difundido es el de los homosexuales que define a los hombres como afeminados y a las mujeres como masculinas y que considera que los homosexuales se sienten más atraídos por niños. La realidad es que hombres afeminados y mujeres masculinas se dan por igual tanto entre homosexuales como entre heterosexuales y que el acoso de homosexuales a niños es menos frecuente que entre heterosexuales.

Los estereotipos cumplen dos tipos de funciones: individuales y sociales. Al nivel **individual**, éstos ayudan a categorizar el universo y defender los valores individuales, y a nivel **social** ayudarían a explicar o justificar acontecimientos o situaciones sociales; justificar, por ejemplo, la mala situación económica de determinado grupo a través de la atribución de características como: flojera, ignorancia, etc., o justificar acciones violentas de otros como algo inherente a su naturaleza bélica o agresiva.

1 UnderstandingPrejudice.org: *Understanding Prejudice and Discrimination*. Sitio web complementario del libro homónimo editado por Scott Plous. McGraw-Hill, 2003, Nueva York.

¿CÓMO SE FORMAN LOS ESTEREOTIPOS?

Los estereotipos se forman y desarrollan en el interior de la persona (proceso cognitivo) y a la vez surgen de la percepción social y de los procesos de socialización (proceso social). Para poder entender su desarrollo e influencia se debe analizar tanto la construcción cognitiva de los mismos como la social.

“Los estereotipos se forman como resultado de tres procesos cognitivos: categorización, comparación y atribución. Realmente, nuestra forma de percibir la realidad social que nos rodea es formando categorías, marcando las diferencias entre ellas y atribuyendo características para cada una. Esta forma de percibir es muy económica, ya que nos permite organizar y simplificar la información del medio. La forma de organizar la información no es neutral, sino que responde a los valores que pretende mantener la persona que percibe. Los estereotipos son buenos en la medida en que sesgan y limitan la información que recibimos de personas que pertenecen a grupos diferentes al nuestro. Y al sesgar y limitar la información sesgan y limitan las expectativas, los juicios y, en definitiva, la conducta. En las relaciones intergrupales se reproduce el proceso de identidad social, comparación social. Es decir, el conocimiento favorable de pertenencia a un grupo cohesionado que se diferencia de los otros grupos más homogéneos. En la base de estos procesos están a su vez los valores que cada grupo necesita preservar”².

Estos procesos pueden ayudar a afirmarse socialmente de *manera conjunta* con los otros grupos, pero también pueden permitir afirmarse socialmente *frente* a los otros grupos, e incluso tienen el peligro de hacerlo *contra* otros (cuando se cae en el prejuicio). A menudo, los estereotipos se utilizan para justificar la conducta de un grupo en relación a otro. De ahí que exista una raíz ideológica en su generación y desarrollo: mediante los estereotipos se *naturalizan* las situaciones de desigualdad, ya que las características de los grupos humanos se explican como si fueran naturales, consustanciales a su “manera de ser”, a su cultura.

En la formación de los estereotipos intervienen:

1. **La experiencia personal**, que a través de los procesos de correlación ilusoria, los roles sociales y el miedo a lo desconocido pueden llevar a desarrollar creencias erróneas.
 - **Correlación ilusoria**, que es la percepción de una relación donde no existe ninguna, o de una forma más fuerte de la que existe en realidad. Por ejemplo, cuando dos características distintivas se dan juntas y la persona tiende a asociarlas y luego a generalizarlas. Por ejemplo, si la persona observa algunos inmigrantes de color de piel negra cometer actos delictivos, prestará más atención a esta información y podrá concluir que la delincuencia es mayor entre los inmigrantes negros. Mientras que prestará menos atención a otra información que contradiga esta idea pero que no sea tan llamativa como un hecho delictivo.
 - **Roles sociales**. Las personas se forman impresiones de sus semejantes al observar su forma de actuar y su quehacer laboral. Un ejemplo más que clásico es el de la mujer. Durante cientos de años la sociedad la ha presionado a que su rol es cuidar a las otras personas y agrega características distintivas a este rol, como sumisión, suavidad, calidez y otras. A una profesional que debe desempeñarse en el campo laboral, este *rol asignado* puede crearle ansiedad o conflicto.

2 Colectivo AMANI: *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid. Popular, 1994.

- **El miedo a lo desconocido.** Cuando las personas salen de su grupo entran en una zona desconocida formada por grupos que desconocen. Esto puede hacer que sientan incertidumbre, preocupación e incluso desagrado. No saber qué hacer, qué decir o cómo reaccionará la otra persona, a menudo genera torpeza y frustración. La generación de estereotipos en este caso facilita el traspaso de información respecto a lo que no conocemos y nos da un punto de referencia para situarnos frente a él. Cuando existe miedo, los estereotipos que se formen tenderán a ser de carácter negativo, o incluso se juzgarán ciertas características positivas o neutrales como amenazantes.

2. **El aprendizaje.** Los estereotipos se aprenden también sin ningún contacto con los miembros del grupo estereotipado.

- **La familia y escuela.** En EE.UU., las investigaciones han demostrado que a la edad de cinco años la mayoría de los niños ya tienen actitudes racistas que han aprendido de sus padres, profesores y compañeros. No es necesario que los padres enseñen a odiar de forma directa; a menudo basta con comentarios peyorativos o bromas desagradables sobre un determinado colectivo que provocan risas de complicidad y aprobación, como los chistes sobre negros u homosexuales.
- **Los medios de comunicación.** Los medios de comunicación y en especial la televisión, según señalan los estudios, son los principales lugares de adquisición de estereotipos.

Los Estereotipos

Los estereotipos, como los prejuicios, son ideas útiles en la comunicación humana, por eso hacemos el esfuerzo de crearlos. Estereotipar consiste en simplificar asociando ideas que hemos aprendido de otras personas (como prejuicios) para denominar una categoría. Cuando estereotipamos empleamos una serie de ideas que nos dicen algo acerca de lo que comprende la categoría y la etiqueta que vamos a emplear (por ejemplo, cuando estamos estereotipando grupos), lo suficiente como para empezar la comunicación. Pero los estereotipos tienen dos desventajas añadidas a sus ventajas. La primera es que son ideas muy simples y, por lo tanto, simplifican lo que sabemos sobre la categoría o la etiqueta.

Segundo, como los prejuicios son muy fáciles de adquirir y muy difíciles de cambiar, una vez adquiridos no nos tomamos el tiempo ni el esfuerzo suficiente para modificarlos. Por ejemplo, si hemos adquirido un determinado estereotipo sobre un grupo humano, continuamos asociando esas ideas simples a todas las personas que asociamos con la categoría o el grupo. Cuando tenemos una experiencia directa con alguno de ellos, y nuestra experiencia contradice las ideas asociadas con el estereotipo, no lo modificamos (como deberíamos hacer), ni siquiera lo convertimos en algo más complejo, simplemente hacemos una excepción con esa persona particular y seguimos utilizando el estereotipo de la misma forma, y a pesar de toda la información nueva que experimentemos por nosotros mismos³.

LOS ESTEREOTIPOS EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Hoy en día, los medios de comunicación juegan un papel clave en la formación de estereotipos. Cuando se analiza el contenido de los programas televisivos, de la publicidad, de las películas, las revistas, los periódicos, la radio y otros medios, se puede constatar que todos ellos están saturados de estereotipos, ya sea de género, raciales, religiosos o políticos (entre otros). Esto se debe a que los estereotipos actúan como un lenguaje simple y directo, que las personas

3 Guía Inter: Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela. Proyecto Inter. Sócrates Comenius, 2002.

pueden reconocer inmediatamente. La prensa transmite estereotipos que cumplen también una función sociopolítica y que influyen en la visión que se tiene, por ejemplo, de ciertos partidos políticos o sobre cómo se desarrolla la política en ciertos países, lo cual influye en el nivel de apoyo que tendrá, por ejemplo, un gobierno ante la opinión pública. De esta forma, se debe descartar de plano la supuesta objetividad del periodismo, el cual, por más neutral que intente ser, transmitirá explícita o implícitamente distintos comportamientos o pensamientos estereotipados, los cuales a su vez obedecen a ciertas formas de pensar que no son independientes de los valores y políticas compartidas por el grupo que los transmite.

Otros medios, como gran parte de la industria cinematográfica estadounidense, basan prácticamente todo su lenguaje en estereotipos de género (comportamientos deseables para hombres y mujeres y también sobre las relaciones amorosas), estereotipos raciales o nacionales (los malvados rusos durante la guerra fría o los malvados árabes en la actualidad. El negro *hiphopero* y violento, el latinoamericano *narco* o don Juan, etc.), entre otros. El cine, la televisión o los medios escritos cumplen, desde esta perspectiva, un papel clave en el mantenimiento del orden social, asegurando la transmisión de ciertos aspectos culturales (no siempre deseables) a través de la difusión de ideas simplificadas de los grupos sociales que componen la sociedad.

Los niños tienen acceso constante a dichos medios y son receptores permanentes de las ideas que allí se transmiten. Algunos estudios señalan que los estereotipos presentes, por ejemplo en la publicidad, influyen profundamente en cómo las personas perciben a otros grupos sociales y cómo se relacionan entre sí. Por ejemplo, un experimento encontró que, comparado con los miembros de un grupo controlado, los entrevistadores hombres que habían visto anuncios sexistas en la televisión, más tarde juzgaron a una mujer que solicitaba un trabajo como menos competente y recordaron menos sobre su información biográfica pero más sobre su apariencia física. Otro estudio demostró que los niños que habían sido criados en una comunidad sin televisión tenían menos percepciones de tipo sexista que los que habían sido criados en comunidades comparables con televisión, y que las actitudes de tipo sexista se incrementaban una vez que se les introducía la televisión. Y aún en otra investigación, las mujeres a las que se les había expuesto a papeles invertidos de género, más adelante se volvían más independientes y seguras que las mismas en sus condiciones⁴.

Estos y muchos otros estudios revelan la influencia de la publicidad en la percepción social y el comportamiento y es importante tener esto presente para poder abordar la información que se recibe a través de los medios de una manera crítica y constructiva. Los niños deben tener presente esto para no seguir absorbiendo sin mentalidad crítica ideas simplificadas de la realidad que, tarde o temprano, pueden llegar a moldear la forma como se relacionan con los demás.

Se puede decir entonces que el estereotipo:

- Es una representación repetida frecuentemente que convierte algo complejo en algo simple, es un proceso reduccionista que suele causar a menudo distorsión porque depende de la selección, categorización y generalización, haciendo énfasis en algunos atributos en detrimento de otros.
- Son conceptos de grupo que categorizan, explican y evalúan el comportamiento de otro. También justifican la conducta del grupo al que se hace parte y por eso parecen obvios y naturales, porque casi todos comparten ese conocimiento que dio pie a su existencia.
- Permiten organizar información acerca del mundo a través de la simplificación y la generalización. Sirven para establecer marcos de referencia y la manera de orientar nuestras percepciones. El estereotipo funciona a modo de sistema cognitivo selectivo para organizar nuestro pensamiento.
- Los estereotipos son a la vez ciertos y falsos. Las características que se seleccionan para categorizar un grupo social no se inventan, sino que se eligen de una lista de

4 UnderstandingPrejudice.org. Op. cit.

posibilidades. La selección se basa en una serie de prejuicios sobre el grupo. La veracidad del estereotipo yace en la selección de las características: su falsedad reposa en la distorsión que resulta de seleccionar determinados rasgos, que se aceptan como únicos representativos del grupo ⁵.

SINTETIZANDO LOS ESTEREOTIPOS

¿Qué es un estereotipo?

Es una representación repetida frecuentemente que convierte algo complejo en simple. Es una manera de categorizar y describir un grupo.

¿Cuándo se forma un estereotipo?

A partir de la selección, categorización, generalización y difusión de determinados atributos en detrimento de otros. Este es un proceso interesado. La selección se realiza en función de intereses, situaciones históricas.

¿Qué nos permite un estereotipo?

Nos permite organizar la información. Es imposible pensar sin categorías sobre los grupos humanos. Por lo tanto... Los estereotipos son, al mismo tiempo, verdaderos y falsos. Las características escogidas existen, pero son sólo una elección de entre muchas otras posibles. Su veracidad radica en la elección de la característica (que puede ser confirmada); su falsedad, en la distorsión que resulta de la selección.

¿Para qué sirve un estereotipo?

Para justificar la conducta de un grupo humano en relación a otro. Esto explica la "naturalidad" de los estereotipos: parecen naturales porque casi todo el mundo comparte su existencia.

¿Qué revelan los estereotipos?

La relación existente entre imagen e ideología. Podemos así encontrar ejemplos concretos y accesibles de la ideología en la práctica (pensemos en estereotipos de mujeres, gitanos...).

Y así...

Se naturalizan las situaciones de desigualdad acudiendo a presuntas características naturales de los grupos.

Por eso...

Tenemos que educarnos para superar las nociones simplistas del estereotipo. No es suficiente enseñar que los estereotipos son falsos. Debemos conocer cómo funcionan y el papel que desempeñan.

5 Zarandona, Irene Martínez: "Los estereotipos". Sepiensa.org. En: <http://sepiensa.org.mx>

Prejuicio

En forma simplificada se puede definir prejuicio como el hecho de **elaborar, tener o emitir juicios sin suficiente información o conocimiento.**

El prejuicio es y ha sido definido de múltiples formas, dependiendo de los autores:

- Heinz (1968) lo define como *“un juicio emitido **sin comprobar** su validez por los hechos”.*
- Allport (1971) lo define como *“una actitud hostil o prevenida hacia una persona que pertenece a un grupo **suponiéndose**, por lo tanto, que posee las cualidades objetables atribuidas al grupo”.*
- Colectivo AMANI (1994) lo define como *“un juicio previo **no comprobado**, de carácter favorable o desfavorable, acerca de un individuo o de un grupo, tendiente a la acción en un sentido congruente”.*

Todas estas definiciones coinciden en que los juicios elaborados o emitidos no son comprobados, se suponen; en definitiva, **pueden no ser ciertos.**

Las ideas establecidas con los prejuicios se transmiten de una persona a otra sin que el sujeto que los recibe pueda comprobar que la información que contienen sea verdadera. Sin embargo, los prejuicios no son necesariamente negativos, ya que, al igual que los estereotipos, éstos son necesarios en el proceso social al facilitar el traspaso de información sobre el entorno: *“Gracias a los prejuicios podemos almacenar y utilizar las ideas que adquirimos de otras personas, haciéndolas propias, de esta forma podemos multiplicar la información que tenemos sobre el entorno. De manera que los prejuicios lo que hacen es ahorrarnos tiempo y permitirnos acumular las ideas y experiencias de los demás. En este sentido son muy valiosos; pero como también son muy fáciles de adquirir, tienen el peligro de ser mal empleados, por ejemplo, cuando no los modificamos a partir de las experiencias propias que acumulamos después de adquirirlos, incluso cuando esas experiencias contradicen el propio prejuicio. De esta forma se fosilizan, y los usamos, los transmitimos a los demás como si se tratara de ideas estáticas que nunca cambian porque nadie se atreve a desafiar ni a contradecir, como si todos los demás estuvieran de acuerdo y nuestra experiencia fuera el único ejemplo que las contradice”*⁶.

Buena parte de los prejuicios se aprendieron en la infancia, están muy arraigados en la sociedad y forman parte de nuestros procesos mentales automáticos. Los prejuicios pueden afectar el comportamiento de una persona incluso cuando está tratando de ser justa. Por ejemplo, en un estudio se pidió a un grupo de personas que juzgaran el logro académico de una niña de la cual sólo conocían su pertenencia a un nivel socioeconómico alto o bajo. En este caso eran plenamente conscientes de que sería injusto juzgarla en base a su estatus socioeconómico y evitaban hacerlo. Pero cuando la observan en un video realizando diversas tareas, de manera que creen estar juzgándola sólo por su conducta, se dejan influir por el nivel socioeconómico que piensan que tiene, expresando un mayor logro cuando les dicen que éste es alto.

6 Guía Inter. Op. cit.

Es importante aclarar que **no existe un tipo de personalidad prejuiciosa**. Los prejuicios se adquieren a través de la experiencia y no son parte de la personalidad. El prejuicio *“ni siquiera es parte del proceso de socialización (el prejuicio se adquiere, no se enseña). El prejuicio es una generalización incompleta e imprecisa porque es puramente arbitraria, no sujeta a cambio, y que generalmente se desarrolla ANTES de cualquier contacto real con el sujeto del prejuicio. Es igual que juzgar a alguien ANTES de conocerle. Y TAMPOCO es una emoción, sino más bien una posición intelectual adquirida con independencia de la cantidad de información objetiva recibida. Lo que lo convierte casi en un hábito es que la persona cree que su postura intelectual está bien pensada y que establece el núcleo de todo su pensamiento intelectual. (...) Por último, hay que tener en cuenta que NO HAY DOS CASOS DE PREJUICIO QUE SEAN IDÉNTICOS, debido a la forma en que cada persona lo interioriza en el núcleo de su pensamiento”*⁷.

En la actualidad, cuando se realizan estudios respecto a este tema, la gente dice no tener prejuicios y ser mucho más tolerante. Sin embargo, las investigaciones demuestran que las cosas no son tan simples como las personas declaran y que los cambios no han sido tan grandes como se tiende a pensar. Los métodos más sofisticados para determinar la existencia de prejuicios, en los que no se pregunta a las personas directamente, sino que se analiza su respuesta afectiva (mucho más difícil de controlar), los resultados contradicen sus declaraciones. ¿Cuál es la razón? Tener prejuicios está mal visto socialmente, es “políticamente incorrecto” y la mayoría de la gente está de acuerdo en que juzgar y discriminar está mal y no desea ser esa clase de personas.

Sin embargo, este cambio de enfoque no implica que la forma tradicional de ver el prejuicio haya desaparecido, sino que las maneras contemporáneas de prejuicio son, a veces, difíciles de detectar y hasta pueden ser desconocidas para los que tienen prejuicios.

En los últimos años los prejuicios sociales no han disminuido tanto como parece, sino que se han vuelto más sutiles y silenciosos e, incluso, en muchos casos inconscientes, mientras que antes la gente los expresaba abiertamente sin remordimientos. Y sucede que los efectos de este tipo de prejuicio son más graves que los prejuicios expresados sin tapujos. El ejemplo más clásico es el tema de igualdad de género: las personas señalan que el machismo ya no existe, que es algo del pasado, e incluso decir que existe machismo empieza a estar mal visto y a las feministas se las considera como pasadas de moda. Una vez negado el machismo, si no hay más mujeres en puestos de poder no es debido a la discriminación, sino a que no quieren o no son lo bastante capaces para lograrlo.

¿CÓMO SE FORMAN LOS PREJUICIOS?

Muchos autores coinciden en lo siguiente:

- Existe una primera **elaboración cognitiva**, en el terreno de las ideas, en donde se establecen los **estereotipos**, los cuales pueden basarse en generalizaciones excesivas y falsas.
- En un segundo estadio están los componentes **afectivo-emocionales**, produciéndose en la persona que va conformando el prejuicio una reacción afectivo-emocional de tipo negativo (si el estereotipo y el prejuicio tienen connotaciones negativas socialmente, produciendo disgusto, aversión, repulsa...), o bien una reacción de tipo positivo (si el estereotipo y el prejuicio tienen connotaciones positivas socialmente, produciéndose acercamiento, curiosidad de conocer más, comodidad en la relación...).
- Por último, un **estadio conductual** que convierte al prejuicio negativo en **discriminación** (intolerancia, exclusión-segregación, racismo), ya que genera en las personas conductas antagónicas de rechazo más o menos evidente, dirigidas hacia la persona, grupo o comunidad en cuestión y que puede llegar a tener un mayor o menor grado de compromiso o “militancia” en la acción, así como en las formas más o menos violentas.

7 Guía Inter. Op. cit.

Por lo tanto, los prejuicios serían el primer paso intermedio entre la creación y existencia de estereotipos y los procesos de discriminación, reservando la palabra prejuicio para referirnos a la dimensión afectivo-emotiva. Tanto en la construcción de estereotipos como de prejuicios, que pueden desembocar en actitudes discriminatorias, existe un proceso de categorización generalizada entre individuos que se identifican entre sí o que forman parte de un grupo social, *frente* o en *contra* de otros individuos que no pertenecen a ese determinado grupo, produciéndose un proceso de *comparación social* entre las personas que pertenecen a diferentes grupos (categorías) sociales, buscando los aspectos diferentes, en lugar de las coincidencias, con el fin de encontrar una determina *identidad social*. Giddens señala que el *prejuicio “opera mediante el empleo del pensamiento estereotípico, el cual puede ser inofensivo si es ‘neutral’ respecto al contenido emocional y distante de los intereses del individuo considerado”*; pero *“cuando los estereotipos se asocian con la ansiedad y el miedo, la situación es, con toda probabilidad, bastante diferente. En tales circunstancias, los estereotipos están inspirados, con frecuencia, en actitudes de hostilidad u odio hacia el grupo en cuestión”, y derivan finalmente en la discriminación.*

Las raíces del prejuicio son muchas y variadas. Algunas de las más profundas e intensamente estudiadas incluyen factores de personalidad, como el autoritarismo de derecha y orientación por dominancia social; factores cognitivos, tales como la tendencia humana a pensar categóricamente; factores motivacionales, como la necesidad de autoestima, y factores sociales, tales como atribuciones severas de miembros del grupo interno hacia el comportamiento de los miembros del grupo externo. Estudios de estos factores sugieren que las actitudes prejuiciosas no se limitan únicamente a algunos individuos patológicos mal guiados; más bien, el prejuicio es el resultado del funcionamiento humano normal, y todas las personas son susceptibles a ellos de una manera o de otra ⁸.

Un prejuicio, que puede ser entendido en un primer momento como un estereotipo que se ha vuelto rígido, se basa en suposiciones equivocadas y en algunos casos es la respuesta a una amenaza percibida, sea ésta real o no. Muchos autores coinciden, además, en señalar que los prejuicios son una herramienta útil para mantener la autoestima y se presentan con más frecuencia cuando la autoestima de una persona es baja. De esta forma, el prejuicio actúa como un escudo protector contra un mundo hostil y agresivo.

Sin embargo, hay estereotipos y prejuicios individuales que ayudan a un sujeto a preservar sus valores, y hay estereotipos y prejuicios construidos socialmente que son compartidos y muchas veces fomentados por los medios de comunicación ⁹.

En cualquier caso, los prejuicios resultan, tarde temprano, en una práctica discriminadora. Si las visiones personales acarrear un conjunto de suposiciones acerca del comportamiento de lo que se considera como el estereotípico de ciertas personas, seguramente no se estará en condiciones de aceptar toda la información que contradice dichos prejuicios. De esa forma se estará negándole a otro y a nosotros mismos un espacio en la socialización que permita enriquecerse a través de una comunicación abierta con quienes son diferentes.

Los estereotipos y los prejuicios pueden engañarnos e interferir en nuestras relaciones con los demás y generar espacios de exclusión, segregación, injusticia y violencia. Por lo tanto, debemos tomar conciencia de cuando aplicamos ideas estereotipadas o cuando nos relacionamos anteponiendo prejuicios hacia los otros. Seguramente nos daremos cuenta de que los utilizamos con una mayor frecuencia de lo que desearíamos y que muchos de ellos no son voluntarios, sino que se manifiestan de forma inconsciente en nuestras interacciones.

8 Understanding Prejudice.org. Op. cit.

9 Zarandona. Op. cit.

Fanatismo y alienación¹⁰

En ocasiones, una teoría intrincada puede alentar fanatismos bastante simples y transformar el mundo en un lugar más explosivo de lo que podría ser. Los estereotipos culturales de rápida propagación pueden imponerse a un entendimiento más sustancial y sereno de la cultura al servicio de los prejuicios sectarios, la discriminación social e incluso la tiranía política. En las creencias populares y la comunicación informal abundan los estereotipos culturales simples que tienen el inmenso poder de moldear las formas de pensar. Como blanco de muchas calumnias y burlas étnicas, estas creencias, aún no suficientemente investigadas, pueden aflorar como grandes teorías, por cierto muy perniciosas. Sin importar lo casual que pueda ser, una correlación accidental entre un prejuicio cultural y una observación social da lugar a una teoría que puede seguir en pie, incluso una vez que haya desaparecido la correlación fortuita.

Por ejemplo, los chistes sobre los irlandeses (como aquel que dice: “¿Cuántos irlandeses se necesitan para cambiar una bombilla?”) se han contado en Inglaterra por mucho tiempo. Parecían ajustarse bien al difícil receso de la economía irlandesa cuando ésta pasaba por una crisis muy prolongada. Sin embargo, el estereotipo cultural y su supuesta profunda pertinencia económica y social no desaparecieron cuando la economía comenzó a crecer a una velocidad asombrosa. Las teorías tienen vida propia, la que a menudo desafía el mundo real en las que se generan.

También pueden existir conexiones muy estrechas entre el fanatismo cultural y la tiranía política. Cuando la asimetría del poder entre gobernantes y gobernados se combina con prejuicios culturales, el resultado puede ser un lamentable fracaso de la gobernabilidad, como se pudo constatar en las devastadoras hambrunas irlandesas de los años 1840. Como sostuvo Richard Lebow, en Inglaterra la pobreza de Irlanda se consideraba de manera muy generalizada una consecuencia de la flojera, la indiferencia y la inaptitud, de modo que la “misión de Gran Bretaña” no se percibía como la de “aliviar las dificultades de Irlanda, sino la de civilizar a sus habitantes y llevarlos a sentir y actuar como seres humanos”.

En la historia de los imperios europeos en Asia y África abundan ejemplos de prejuicios culturales utilizados con fines políticos. El famoso comentario de Winston Churchill de que las hambrunas de 1943 en Bengala fueron causadas por la tendencia de sus habitantes a “multiplicarse como conejos” pertenece a esta tradición general de responsabilizar a la colonia e influyó profundamente en los esfuerzos por brindar alivio durante esa desastrosa crisis. Las críticas culturales a las víctimas pueden servir para que los gobernadores justifiquen sus tiranías altamente ineficientes y a la vez profundamente injustas.

10 Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD): Informe de Desarrollo Humano 2004: *La libertad cultural en el mundo diverso de hoy*.

Discriminación

Se ha señalado que el estereotipo se da a nivel cognitivo (pensar), que existe desde la creencia (compartido por muchas personas) y desde la atribución (atribuido por pertenecer a un grupo). Éste se mantiene estable, simplifica la realidad, generaliza, muchas veces se resiste al cambio y se puede recordar mejor la información que confirma el estereotipo que se tenga.

También se ha señalado que el prejuicio se da a nivel emocional (sentir). Es un juicio previo no comprobado –de un individuo o de un grupo– tendiente a generar acción.

La discriminación, en tanto, se da a nivel conativo (actuar) y es la acción, el comportamiento hostil hacia un grupo o un representante desvalorizado, la cual a su vez es el resultado de la existencia de los estereotipos y los prejuicios ¹¹.

La discriminación es darle un trato diferenciado a las personas según características que se valorizan como negativas. Por ejemplo, si se considera que el color de piel blanco tiene una valoración positiva y que va aparejado a valores como la “pureza racial”, superioridad cultural, inteligencia, etc., se discriminará a las personas que tengan un color de piel oscuro.

La discriminación es una forma de violencia que se puede expresar implícita o explícitamente. Los individuos que discriminan se basan en estereotipos y prejuicios que generan una visión distorsionada de los otros, sin darse el tiempo para verificar que sus creencias sean ciertas o no. De esta forma un grupo se puede afirmar a sí mismo como poseedor de virtudes superiores (no ser pobre, no ser negro, no ser indígena, etc.) que les permiten juzgar al resto de los individuos por las cualidades que no poseen. En la gran mayoría de los casos, la discriminación se da sobre los grupos llamados minoritarios, aunque también sucede que se discrimina a grupos que no son la minoría (por ejemplo, el de la población indígena de Guatemala, la cual es discriminada a pesar de constituir aproximadamente el 70% de la población total del país).

La “discriminación” implica colocar a miembros de un grupo en desventaja o tratarlos de forma injusta como resultado de su pertenencia a un grupo. Se puede manifestar como:

La **discriminación directa** se da cuando una persona recibe un tratamiento menos favorable que el que recibe otra persona, en condiciones similares, por razón de su raza u origen étnico.

Existe **discriminación indirecta** cuando una medida, criterio o práctica aparentemente neutral colocaría en situación de desventaja a personas de determinado origen racial o étnico, en comparación con otras personas, a menos que esa medida, criterio, o práctica se justifique objetivamente por una finalidad legítima y los medios para conseguir esta finalidad sean adecuados y necesarios.

La **discriminación institucional** se da cuando la normativa o las prácticas institucionales/administrativas (como en el caso de los sistemas educativos) conllevan a un tratamiento injusto (discriminación positiva o negativa) de un grupo étnico particular con respecto a otro grupo ¹².

Los juicios de valor negativos no sólo dan lugar a prácticas discriminatorias, sino que niegan el valor de las aportaciones que diferentes culturas pueden hacer al conjunto de la sociedad y debilitan la diversidad cultural, que es una parte fundamental del capital social.

11 Zarandona: Op. cit.

12 Guía Inter. Op. cit.

Muchos procesos de discriminación surgen de prácticas e ideologías muy sutiles. Sin embargo, uno de los factores fundamentales que la propician es la condición socioeconómica de quienes la sufren y ésta, a su vez, se encuentra estrechamente relacionada con el racismo. En América Latina, las minorías étnicas y los afrodescendientes, además de ser los más desposeídos, son los más discriminados de todos. Estos grupos incluso son asociados con características culturales y “raciales” que no son compatibles con valores deseables para el desarrollo económico, y en el mundo actual ser pobre es sinónimo de ser discriminado. Ignorar el peso que cumple el factor económico en las prácticas discriminatorias es ignorar uno de los motores fundamentales que la generan.

Hoy en día son los intereses económicos los que guían las políticas y directrices sociales en todos los países del mundo y el desarrollo es visto como un valor al que hay que acceder. Ante este panorama, las reacciones pueden ser múltiples: durante mucho tiempo se luchó por eliminar esas características que eran obstáculo de desarrollo, dejando atrás los bagajes culturales que se consideran como un “estorbo”. Sin embargo, durante los años noventa algunos países asiáticos lograron compatibilizar su legado cultural con el avance económico, con lo cual la primera visión se relativizó. Actualmente vemos que, a pesar de los esfuerzos, estos casos siguen siendo más excepcionales que corrientes y aún hoy se lucha contra un prejuicio difícil de derrumbar y que es el que asocia ciertas prácticas culturales con pobreza. Pero tal vez el prejuicio más arraigado y que mayores consecuencias ha traído aparejado es el que existe en torno a la idea de pobreza. Es esta idea en sí la que debemos cuestionar para acabar con las prácticas discriminatorias: los pobres no tienen acceso a los mismos derechos ciudadanos que el resto sólo por el hecho de serlo. Siempre estarán más desprotegidos y serán más discriminados que el resto, a pesar de que es posible que lleve décadas o siglos poder eliminar esta condición económica de la faz de la tierra. ¿Qué pasará entre medio? ¿Seguirán siendo objeto de los mismos estereotipos, prejuicios y prácticas discriminatorias?

Sin embargo, los estereotipos, los prejuicios y, consecuentemente, las decisiones o las acciones discriminatorias, no son constantes ni inmutables. Dependen del contexto social, variaciones y cambios en las actitudes de los individuos en diferentes momentos, variaciones en el grupo que las genera, en las reacciones de las víctimas... Esto implica que, por un lado, combatir la discriminación no puede basarse en el objetivo inmediato de hacer desaparecer prejuicios y prácticas discriminatorias, sino en plantear la necesidad de favorecer procesos que ayuden a reconocer y debilitar los estereotipos existentes, que ayuden a identificar los prejuicios y a aumentar los esfuerzos para asegurar que estos prejuicios no desemboquen en decisiones y prácticas de discriminación.

*Un fenómeno de enorme importancia en las dinámicas de discriminación es la tendencia a negar sistemáticamente la existencia de prejuicios y prácticas discriminatorias por parte de la sociedad mayoritaria*¹³. Es el caso, por ejemplo, de algunos argumentos para justificar la inexistencia de discriminación institucional sólo por el hecho de que ésta se encuentra prohibida por ley. **La negación de la existencia de discriminación tiene importantes consecuencias; entre otras, si no existe discriminación, todos los problemas que tienen los grupos que la sufren en la sociedad sólo se explican por sus propias limitaciones y fallos.** Wagman lo ejemplifica con casos de rechazo a gitanos para puestos de trabajo en donde a veces el contratante hace explícito que su rechazo es porque el candidato es gitano, *“sin embargo es mucho más frecuente que simplemente se justifique explicando que hay otras personas mejor cualificadas, haciendo casi imposible demostrar que existe discriminación. Los obstáculos para mostrar que existe discriminación mirando casos individuales es un problema importante, apoyado en la tradición de justicia acusatoria-inocente hasta que se demuestre la culpabilidad. Hay una importante falta de herramientas legales de carga inversa de la prueba, que obliga también a un acusado de discriminación a ofrecer datos para mostrar su inocencia”*¹⁴.

13 Wagman, Daniel: “Dinámicas de discriminación”. *Revista Tchatchipen*. Revista trimestral de investigación gitana, número 41, enero-marzo 2003.

14 Wagman, op. cit.

Por otro lado, es importante hacer hincapié en que no exista discriminación simplemente porque hay diferentes grupos de personas. No es un problema de conflicto de culturas. *“No son las diferencias las que están en el origen de la discriminación, sino más bien al revés: las relaciones preexistentes de poder y de desigualdad son las que desencadenan un clima de confrontación que utiliza las diferencias como excusa o coartada para ejercer el dominio”*¹⁵. La lucha en contra de la discriminación no puede basarse simplemente en el desarrollo de normas legales. Estas normas son necesarias y útiles, pero la clave está en otro lugar: compromiso y procesos de transformación social.

Combatir la discriminación como uno de los grandes problemas sociales contemporáneos es un imperativo ético y moral para la sociedad actual. Este combate debe ayudar en el aprendizaje de la construcción de sociedades más tolerantes, solidarias y verdaderamente interculturales, un reto que no puede ser olvidado en un mundo de creciente globalización. Los estudios señalan que una de las mayores barreras para su eliminación es, por increíble que parezca, la dificultad que las personas tienen para reconocerla a un nivel personal.

OTRAS DEFINICIONES DE DISCRIMINACIÓN:

En la legislación sobre derechos civiles se define la discriminación como el tratamiento desfavorable o injusto que recibe una persona o grupo de personas en comparación a otros que no son miembros de la clase protegida en razón de su raza, sexo, color, religión, lugar de nacimiento, edad, discapacidad física/mental, acoso sexual, orientación sexual u oposición a prácticas discriminatorias (National Institute of Environmental Health Sciences. National Institute of Health [Office of Equal Employment Opportunity]. Instituto Nacional de Ciencias Ambientales de la Salud [Oficina de Igualdad de Oportunidades en el Empleo - Reino Unido]). La discriminación también puede describirse como una diferenciación, ya sea intencional o no, basada en las características individuales de un individuo o grupo, resultando en la imposición de cargas, obligaciones, o desventajas sobre dicho individuo o grupo, que no son impuestas a otros, y que bloquea o limita el acceso a oportunidades, beneficios y otras ventajas accesibles a otros miembros de la sociedad.

Si la diferenciación se basa en características personales atribuidas al individuo en función de su pertenencia a un grupo, se considera discriminación, mientras que si se basa en los méritos y capacidades del individuo, rara vez se considerará así (Corte Suprema de Canadá en su decisión en *Andrews v. Law Society, British Columbia*).

Respecto a la definición de discriminación institucional no hay consenso. Esta implica que las medidas de acción o discriminación positiva pueden considerarse como discriminatorias. En este sentido puede ser útil considerar la definición del ICERD sobre discriminación racial, en concreto la última parte en la que se afirma que las medidas de acción positiva no se considerarán como discriminación. Así, en el artículo 1.4 se dice que “las medidas especiales adoptadas con el único propósito de asegurar el progreso adecuado de ciertos grupos étnicos o individuos que necesitan dicha protección pueden ser necesarias para garantizar que dichos grupos o individuos disfruten de los mismos derechos humanos y libertades fundamentales; y no se considerarán como discriminación racial siempre y cuando dichas medidas no lleven al establecimiento de derechos diferentes para distintos grupos, y que no continúen o se mantengan una vez que se hayan conseguido los objetivos para los cuales se adoptaron”¹⁶.

¹⁵ Wagman, Daniel: *Discriminación laboral de los inmigrantes en España*. Colectivo IOE. Madrid, 2000.

¹⁶ Guía Inter, op. cit

Combatiendo la discriminación¹⁷

En todo el mundo hay personas que están luchando contra la lacra de la discriminación y los prejuicios. Se han constituido grandes movimientos que combaten el racismo, el sexismo y el rechazo a los homosexuales, o que defienden los derechos de otros grupos étnicos o sociales desfavorecidos. En ocasiones, las victorias han supuesto un gran coste personal para los activistas implicados.

Kalpana Chakma, activista en favor de los derechos de las mujeres indígenas de la región de Chittagong Hill Tracts, de Bangladesh, “desapareció” presuntamente en junio de 1996. Continúa en paradero desconocido. Irene Fernández, máxima dirigente de una organización no gubernamental de mujeres de Malasia, que llevaba a cabo actividades contra los malos tratos, los abusos sexuales y la denegación de cuidados médicos en los campos para trabajadores migratorios detenidos, puede ser encarcelada tras haber sido acusada de sedición y de publicar “noticias falsas”. Su juicio continúa. En México, la policía estatal detuvo en marzo de 1997 a cinco dirigentes comunitarios indígenas, a los que después torturó mediante golpes, quemaduras y simulacros de ejecución antes de liberarlos sin cargos unos días más tarde.

Todas las personas que están arriesgando su vida y su seguridad para combatir la discriminación necesitan y merecen nuestro apoyo. Sus esfuerzos a escala nacional e internacional han servido para que se preste mayor atención a la necesidad de combatir la discriminación y hacer realidad la afirmación contenida en la Declaración Universal de Derechos Humanos de que todas las personas tienen derecho a todos los derechos que la declaración proclama. Las normas internacionales que tienen como fin eliminar la discriminación racial y religiosa y la discriminación basada en el género fueron adoptadas por las Naciones Unidas en los años sesenta y setenta. Más recientemente, la orientación sexual se ha reconocido cada vez más como un elemento de discriminación prohibido en las normas internacionales de derechos humanos.

Corresponde a los gobiernos la responsabilidad de garantizar que la ley y la práctica se atengan a las normas internacionales. Sin embargo, la discriminación sólo concluirá cuando todas las personas se comprometan personalmente a convertir en realidad para todo el mundo los derechos consagrados en la Declaración Universal de Derechos Humanos.

17 Amnistía Internacional: *Derechos para todos. No a la discriminación*. Octubre de 1998. En: <http://web.amnesty.org/>

CONSECUENCIAS DE LA DISCRIMINACIÓN

La discriminación tiene consecuencias individuales y sociales muy complejas. Las personas y grupos que la sufren pueden generar variadas respuestas.

A nivel *individual*, las personas que pertenecen a un grupo que está mal considerado pueden llegar a dudar de su propia valía. Muchas de ellas son educadas desde la infancia en los mismos estereotipos y prejuicios que otros utilizan para discriminarlos.

Garduño, et. al. señalan las siguientes reacciones por parte de las víctimas del racismo, pero aplicables a otras formas de discriminación ¹⁸:

Algunas comunidades internalizan los valores del sistema que las oprime, siguiendo la lógica utilizada por los discriminadores. De esta forma, muchos hindúes de castas inferiores aceptan su condición por creer que han sido moralmente culpables en una vida pasada. Hasta cierto punto, las mismas percepciones fatalistas se encuentran también entre las comunidades indígenas de Guatemala, México y Perú. A otro nivel, los niños o mujeres tienden muy particularmente a creer que si sufren discriminación o abusos es porque son responsables o parcialmente responsables del comportamiento de que son objeto.

Otra forma de respuesta de las comunidades oprimidas consiste en aislarse del conjunto de la sociedad que las oprime. A veces se apoyan en una cultura diferenciada, y pueden hacerlo de una forma introspectiva negativa. Esta respuesta también internaliza, aunque de manera distinta, las expectativas del conjunto de la sociedad. Otro ejemplo es la división de las comunidades minoritarias en las ciudades estadounidenses.

Las culturas minoritarias pueden hacerse opresivas. En el Reino Unido, la comunidad asiática padece considerablemente el racismo, y ha respondido encerrándose en su propia cultura, la cual se ha vuelto autoritaria en varios aspectos. Su reacción se expresa principalmente a costa de las mujeres, a muchas de las cuales se niegan algunos de sus derechos fundamentales. Así pues, como podemos observar, uno de los efectos de la discriminación racial en ciertas sociedades es el de reforzar la intolerancia y el autoritarismo en el seno de las culturas oprimidas.

Una respuesta muy diferente a la discriminación racial es la de contenerse. Es decir, las personas optan a menudo por vivir dentro de los límites y expectativas de la sociedad que los circunda. Un ejemplo de esta respuesta puede verse en la manera en que el deporte se ha convertido en el campo en el que los negros destacan. Muchos grupos que sufren discriminación practican la autocensura, limitan sus propias aspiraciones y permiten que miembros menos capaces de otros grupos se les adelanten, porque reconocen los riesgos que conlleva el competir. El sentimiento semiconsiente, o admitido en privado, de temor e intimidación, que puede no tener causa explícita, rara vez se discute, ni siquiera en el seno de las propias comunidades oprimidas. Es una de las cuestiones que deberían abordar los responsables de formular políticas que deseen atacar de raíz el racismo y la discriminación.

Otra respuesta de las víctimas es adoptar el comportamiento estereotipado que el prejuicio espera de ellas. En la práctica, esta respuesta puede hacerse realidad y atrapar a las víctimas en el estereotipo que han asumido conscientemente. Algunas víctimas de la opresión racial oprimen a su vez a las personas que consideran inferiores. Las víctimas del racismo tampoco son inmunes a las actitudes racistas. En muchos casos, las personas a las que se trata como inferiores parecen sentir la necesidad de encontrar a otras sobre las que declararse superiores. Las sociedades en las que esto ocurre no sólo se "racializan", sino que desarrollan jerarquías raciales. El racismo y la discriminación caen en forma vertical por todo el sistema, infligiéndose con mayor dureza aún a los más pobres y los más vulnerables. El apartheid fue claramente un sistema de este tipo; también lo es el sistema de

18 Garduño et. al.: *Racismo: actores y víctimas*. www.monografias.com

castas de la India. La respuesta de los kosovares albaneses tras la intervención militar internacional es un ejemplo reciente. Los grupos oprimidos también contribuyen a mantener el statu quo.

Con frecuencia, resulta difícil que los grupos oprimidos cooperen los unos con los otros en pro de un interés común y superior. Un ejemplo extremo lo ofrecen algunas sociedades del Caribe en las que la estratificación racial es muy compleja y marcada, y en las que los miembros de piel relativamente más blanca se consideran superiores a los de piel más oscura de la misma sociedad. Una cosa es atribuir culpa, que puede hacerse con razón, pero no se hallará solución a estos problemas mientras las comunidades en cuestión reproduzcan y contribuyan a mantener complicadas distinciones de color y de condición social.

Las transformaciones que ha sufrido la economía mundial se están traduciendo en una marginación de los que son pobres y menos capaces de aprovechar las nuevas oportunidades. Al retirarse el Estado de toda una serie de responsabilidades sociales, estas mismas personas quedan en muchos casos en una posición de vulnerabilidad aún mayor. Al mismo tiempo, la porción de la población mundial que se ha beneficiado inesperadamente de estos mismos cambios en la economía mundial, está quedando cada día más aislada de los pobres y de los que más padecen discriminaciones de todo tipo, sea en sus países o internacionalmente.

Para cambiar las actitudes es necesario educar y concienciar al público, pero es evidente que esto tampoco será suficiente. En muchos casos, el racismo es una respuesta racional para defender privilegios. La educación por sí misma no cambiará el conflicto de intereses que lo hace funcionar y reproducirse. En algunos casos, no puede producirse un cambio positivo sin reformas económicas y sin contar con nuevos recursos económicos. En otros, se requerirán estrategias distintas y más imaginativas para destruir los estratos de negación que causan que unos grupos hostiguen a otros o ignoren sus necesidades.

Otras reacciones que encontramos entre las personas que son víctimas de prejuicios son las siguientes:

- Se compara sólo con los miembros de su propio grupo.
- Oculta la pertenencia al grupo discriminado.
- Establece una distancia psicológica del grupo al que pertenece. En este caso, la persona reconoce la existencia de la discriminación hacia su grupo de pertenencia, pero que ella en forma individual no ha experimentado la discriminación y se considera como una excepción. El ejemplo más clásico es el de algunas mujeres que afirman que la discriminación a la mujer existe pero que ellas nunca han sido discriminadas, como si ese hecho no las afectara personalmente. Este tipo de estrategia suele darse en personas que se identifican débilmente con su grupo y no ayuda a combatir los estereotipos.
- Resalta los aspectos en los que el propio grupo es superior. Generalmente, esta estrategia se da entre personas que se sienten muy identificadas con su grupo. Por ejemplo, algunas mujeres resaltan y valoran aquellas características en las que se sienten superiores a los hombres, como mayor empatía o mayor capacidad verbal y de comunicación.
- Separatismo. En este caso, las personas desprecian al grupo que les discrimina y se mantienen lo más alejadas de él en lo posible. Esta estrategia no genera posibilidades de cambio del estereotipo y mantiene los rencores entre ambos grupos.
- Genera un cambio por la igualdad y el cambio de los estereotipos. En esta estrategia, las personas posibilitan el cambio por la igualdad de derechos. Por ejemplo, los grupos feministas lucharon y lograron echar abajo las leyes discriminatorias y conseguir la igualdad ante la ley. Para ello es importante combatir activamente el prejuicio.

A nivel social, la discriminación es una de las causas de las violaciones de derechos humanos. Si se deshumaniza a las personas, se prepara el terreno para las peores atrocidades. En todas las regiones, los conflictos nacionalistas, étnicos, religiosos y raciales han provocado

genocidios o matanzas generalizadas de personas sólo por ser quienes eran. Grupos enteros de personas son etiquetados como “los otros” en virtud de su identidad. A base de resaltar las “diferencias” se rompen los lazos de solidaridad y de comunidad. Se manipulan las “diferencias” para fomentar la división y el odio. Las “diferencias”, que deberían ser motivo de satisfacción y fomentarse para enriquecer la vida de todas las personas y todas las culturas, se convierten en “razones” que algunos dirigentes políticos y religiosos esgrimen para denigrar a los sectores que consideran débiles y utilizar como chivos expiatorios a los menos capaces de defenderse a sí mismos. Con ello crean un clima en el que las violaciones de derechos humanos están legitimadas y las personas corrientes sufren terribles consecuencias¹⁹.

La discriminación niega sistemáticamente a determinadas personas o grupos sus derechos civiles, políticos, sociales, económicos o culturales únicamente por ser quienes son o por aquello en lo que creen. El genocidio de Ruanda y las violaciones masivas cometidas en Bosnia y Herzegovina son posiblemente los ejemplos más patentes de cómo los dirigentes políticos pueden manipular y avivar las distinciones basadas en la etnia, la religión y el género, con resultados horribles.

Cuando los gobiernos y los dirigentes políticos promueven la discriminación contra sectores de su población para conseguir sus objetivos, están dando luz verde no sólo a los agentes del Estado, sino también a los ciudadanos corrientes para que causen sufrimiento a otras personas. Asimismo, están prendiendo la mecha de una bomba que puede explotar en cualquier momento en forma de violaciones de derechos humanos en gran escala. Por ejemplo, en Indonesia, los indonesios de etnia china se han convertido en reiteradas ocasiones en chivos expiatorios. Durante los disturbios sociales que sufrió el país en 1998, dichos ciudadanos fueron víctimas de ataques y malos tratos. Decenas de mujeres denunciaron que habían sido violadas. Algunos sectores de las autoridades indonesias, posiblemente propiciaron los ataques al culpar de la crisis económica a los indonesios de etnia china. Durante los disturbios ocurridos en mayo, los militares no impidieron que los ciudadanos indonesios de etnia china se convirtieran en blanco de los ataques de otros ciudadanos²⁰.

Los gobiernos no sólo pueden fomentar la discriminación o no proteger a sus ciudadanos, sino que institucionalizan la discriminación al consagrarla por ley. Cuando la ley trata a las personas de modo diferente en virtud de su género, raza, orientación sexual o clase social, una persona puede acabar encarcelada sólo por ser quien es. Muchas veces, la discriminación forma parte de la aplicación o de la imposición de la ley.

Según Amnistía Internacional, existen tres campos de discriminación basados en la identidad que afectan la vida diaria de millones de personas. No son las únicas formas de discriminación, pero sirven para ilustrar el daño que causa esta práctica.

RAZA Y ORIGEN ÉTNICO

Prácticamente en todos los países del mundo se presenta a determinados grupos raciales o étnicos como inferiores a la mayoría o al grupo dominante. En algunos, estos grupos son el blanco de los chistes de los periódicos, en otros son demonizados como seres intrínsecamente malos y propensos al delito. En muchos países les niegan algunos o todos sus derechos sociales, económicos, políticos, civiles y culturales. Les pueden negar el pasaporte o prohibirles que hablen su idioma, excluirles del sistema educativo o de los trabajos, u obligarles a vivir en determinadas zonas. En todos los casos, esta discriminación institucionalizada provoca muchos otros abusos contra los derechos humanos. Amnistía Internacional señala algunos casos²¹:

19 Amnistía Internacional, op. cit.

20 Amnistía Internacional, op. cit.

21 Amnistía Internacional, op. cit.

En Estados Unidos, las minorías raciales son las principales víctimas de la brutalidad policial. Al comentar el caso de un adolescente negro muerto a tiros por la policía en Indianápolis (Indiana), la Asociación Nacional para el Progreso de la Gente de Color afirmaba: “Los agentes de policía, cada vez se apoyan más en el color de la piel como indicador principal de las conductas sospechosas y de la peligrosidad. No cabe otra explicación para que a un agente de policía se le ocurra disparar a un joven de dieciséis años montado en bicicleta. No es posible imaginarse que algo así le pudiera ocurrir a un joven blanco. Un adolescente negro pedaleando deprisa está huyendo de un delito. Un adolescente blanco que pedalea a la misma velocidad está sintiendo la libertad de ser joven”.

Un racismo similar institucionalizado en Australia provoca porcentajes desproporcionadamente elevados de aborígenes encarcelados y muertos bajo custodia. Un informe realizado en 1997 por el Gobierno federal mostraba que entre mediados de 1995 y mediados de 1996 un aborígen tenía 29 posibilidades más de morir en la cárcel que otros australianos.

En Europa occidental, las minorías étnicas han sido a menudo víctimas de malos tratos infligidos por la policía y los funcionarios de prisiones, por ejemplo en Francia, Alemania, Italia, Suiza y el Reino Unido. En sus informes de 1997, el Comité de Derechos Humanos de la ONU hizo varias referencias a esta clase de abusos. En relación con Francia, recalca que el riesgo de ser maltratados por la policía era muy superior en el caso de extranjeros e inmigrantes. Respecto a España, manifestaba que las denuncias de tortura y malos tratos policiales parecían revelar señales de discriminación racial. Japón es uno de los numerosos países donde, según la información de que dispone esta organización, los ciudadanos extranjeros están expuestos a los malos tratos en las prisiones y centros de detención.

En varios países europeos, como Bulgaria, la República Checa, Hungría, Moldavia, Rumania, Eslovaquia y Ucrania, los miembros del grupo étnico romaní (gitano) son objeto de malos tratos. En Hungría, cinco agentes de policía que arrestaron a nueve romaníes en febrero de 1997 les llamaron, al parecer, “asquerosos gitanos”. Uno de los detenidos fue golpeado hasta perder el conocimiento.

En Burundi, las fuerzas de seguridad responden a los ataques de los grupos armados de oposición contra los civiles tutsis con ataques generalizados contra la población hutu, mayoritaria en el país. En la República Democrática del Congo, miles de refugiados hutus murieron cuando el grupo dirigido por Laurent Desiré Kabila tomó el poder. En Guinea Ecuatorial, los miembros del grupo étnico bubu han sido víctimas de frecuentes arrestos arbitrarios, al igual que los integrantes del grupo étnico oromo en Etiopía. En Israel, los palestinos siguen siendo víctimas de detención administrativa, tortura y malos tratos y de homicidios cometidos por las fuerzas de seguridad en los puestos de control. En Macedonia, las personas de etnia albanesa y romaní tienen más posibilidades de ser torturadas y maltratadas por la policía. En las guerras civiles que padece el derrumbado Estado de Somalia, las comunidades minoritarias han sido víctimas de muchas de las matanzas, violaciones y saqueos perpetrados por las milicias de los clanes.

En algunos países, la discriminación sufrida por las poblaciones indígenas ha provocado el exterminio de comunidades enteras, y en algunos lugares esta discriminación sigue siendo la causa de abusos generalizados. Por ejemplo, en Honduras, indígenas que reclamaban sus derechos sobre la tierra han muerto a manos de la policía durante protestas pacíficas. En Malasia, la policía ha detenido y maltratado a miembros de la comunidad indígena dayak, también en relación con disputas por la tierra. En Guatemala, la discriminación y la falta de respeto como seres humanos de aproximadamente el 70% de sus habitantes –su población indígena– impregnan todos los aspectos de la sociedad y es uno de los principales factores que motivó, “explicó” y justificó las matanzas de indígenas cometidas durante la “guerra sucia”. Actualmente, a pesar de que se ha declarado una paz formal, la discriminación existente excluye a la mayor parte de los indígenas de la mayoría de los aspectos de la vida nacional, incluso de la participación política y de la educación. Esto se traduce en que los indígenas representan un porcentaje muy elevado de la población penitenciaria, y que no se usan sus idiomas maternos en los procesos penales en

los que son los encausados o en los procedimientos en los que intentan testificar para poner fin a la impunidad de los responsables de los graves abusos cometidos en el pasado. También suelen ser el blanco principal de cualquier medida “en contra de la delincuencia”, incluida la pena de muerte.

En otros lugares, las comunidades indígenas que sufrieron abusos en el pasado a causa de la discriminación encuentran que los mismos prejuicios están impidiendo a los familiares que se les haga justicia. Por ejemplo, los familiares de 14 indígenas ticuna víctimas de una matanza cometida hace más de diez años en Brasil han sufrido incontables demoras en sus intentos de que se haga justicia y siguen esperando. Los 14 hombres, mujeres y niños fueron abatidos a tiros el 28 de marzo de 1988 en la cala de Capacete, en las inmediaciones de la zona indígena oficialmente demarcada de São Leopoldo, en el estado de Amazonas. Fueron atacados por unos colonos, presuntamente empleados por un negociante en madera de la zona que mantenía un litigio con los indígenas por la propiedad de la tierra. En aquel momento, muchos otros indígenas padecieron violaciones de derechos humanos en la zona en el contexto de disputas por la propiedad de la tierra y también ellos siguen esperando que sus agresores sean llevados ante los tribunales.

DISCRIMINACIÓN DE LAS MUJERES

La discriminación contra la mujer tiene consecuencias devastadoras. Las diferentes formas de discriminación y violencia basadas en el género causan a diario más muertes de mujeres y niñas que ningún otro tipo de abuso contra los derechos humanos. Todos los años, la discriminación basada en el género provoca que millones de mujeres sufran mutilación genital, sean apaleadas hasta la muerte, sean quemadas vivas, vean negados sus derechos legales y sean vendidas en el mercado internacional de esclavos con fines domésticos y sexuales. En todos los continentes, la discriminación lleva a que incontables mujeres sean violadas o recluidas como esclavas sexuales por soldados implicados en conflictos armados. Todos los días, debido a la discriminación, agentes estatales desnudan, humillan sexualmente y violan a mujeres. A diario, muchas mujeres refugiadas se ven forzadas a realizar favores sexuales a cambio de poder cruzar las fronteras o de obtener cartillas de racionamiento. Asimismo, a causa de la discriminación se produce a cada instante algún caso de violencia doméstica contra las mujeres²².

El preámbulo de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer afirma que la discriminación contra la mujer viola el principio de igualdad de derechos y el respeto a la dignidad humana, constituye un obstáculo para la participación de la mujer en pie de igualdad con los hombres en la vida política, social, económica y cultural de sus países, e impide que aumente la prosperidad social y familiar. Sin embargo, en todo el mundo, las mujeres y las niñas sufren tratos discriminatorios de motivación política que tienen como consecuencia la violación de los derechos humanos de las mujeres.

En varios países, la discriminación contra las mujeres se establece en la legislación nacional. Por ejemplo, las mujeres y las niñas pueden ser encarceladas o sometidas a restricciones físicas en virtud de leyes que sólo se aplican a las mujeres o pueden sufrir castigos mucho más severos que los que padecen los hombres por un delito parecido. También pueden ser víctimas de juicios injustos derivados de una normativa legal discriminatoria sobre la admisibilidad de pruebas. En varios casos, los métodos de imposición de estas leyes discriminatorias y las penas por su vulneración pueden constituir tortura.

Por ejemplo, en Afganistán, decenas de miles de mujeres se ven confinadas en sus casas en virtud de los edictos talibanes que las prohíben solicitar empleo, recibir educación o salir de casa sin ir acompañadas de un familiar varón. En 1997, los guardias talibanes golpearon a cientos de mujeres en centros de detención o en lugares públicos por incumplir los edictos.

22 Amnistía Internacional, *op. cit.*

En Egipto, los hombres pueden ser excusados de matar a sus esposas al descubrirlas en pleno acto de adulterio. Sin embargo, las mujeres que matan a sus esposos adúlteros pueden ser condenadas a muerte. En Sudán, las mujeres que incumplen las estrictas leyes sobre vestimenta corren el riesgo de ser arrestadas y flageladas. Y en Irán, las que incumplen el estricto código de vestimenta corren el riesgo de ser acosadas y golpeadas por grupos de vigilantes para imponerlo y que actúan por su cuenta. En Pakistán, la Ordenanza sobre el Delito de Fornicación y Adulterio establece en la práctica el encarcelamiento de las mujeres únicamente por motivos de género al permitir que las víctimas de violación sean encarceladas bajo la acusación de mantener relaciones sexuales extramaritales. También establece penas crueles, inhumanas o degradantes para las mujeres y discrimina a las niñas.

La discriminación contra las mujeres también provoca formas específicas de abusos dirigidos específicamente contra ellas. En Turquía, algunas mujeres son sometidas a la fuerza a pruebas de virginidad como forma de castigo o de humillación. En muchos países, desnudar a las mujeres, amenazarlas con violencia sexual o violarlas bajo custodia son prácticas frecuentes. En la República Democrática del Congo, por ejemplo, las fuerzas de seguridad de Laurent Desiré Kabila han violado, golpeado en los pechos y sometido a otras formas de malos tratos a mujeres y niñas. En otros muchos países, la discriminación contra las mujeres se apoya en la imposición de normas sociales, culturales o religiosas discriminatorias y en la ausencia de medidas de protección de las autoridades del Estado en favor de las mujeres y las niñas. La familia o la comunidad son los ámbitos en los que suelen producirse estas formas de discriminación y violación de los derechos humanos.

El grado de sufrimiento físico y mental que estos abusos provocan en las mujeres es enorme. Según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), cada año mueren más de un millón de niñas sólo por haber nacido mujeres. Según informes, en la India todos los años mueren aproximadamente cuatro mil mujeres a causa de disputas por la dote. Más de 130 millones de mujeres padecen graves lesiones, que incluso ponen sus vidas en peligro, durante su vida de adultas, a causa de la mutilación genital femenina, una práctica vigente en unos veinte países de África, zonas de Asia, Oriente Medio y, en menor escala, en otras regiones. La mutilación genital femenina es posiblemente uno de los ejemplos más graves de discriminación y violencia contra la mujer, y es uno de los muchos abusos que tienen su causa en la situación de impotencia social y económica de las mujeres.

Muchas veces, las mujeres y las niñas también padecen discriminación como *consecuencia* de las violaciones de derechos humanos que han padecido. Las mujeres y las niñas pueden sufrir varias formas de discriminación a la hora de acceder a remedios médicos específicos. Además, en el caso de que existan remedios judiciales adecuados, la propia discriminación puede disuadir u obstaculizar el que las mujeres recurran a ellos: el analfabetismo, las presiones comunitarias para impedir que se informe o solicite reparación por determinados abusos, la falta de recursos económicos, etc., impiden el acceso a estos remedios. En el plano social, las mujeres y las niñas pueden sufrir nuevas represalias y ser estigmatizadas, sufrir ostracismo o verse obligadas a divorciarse. Si a una mujer se la declara inadecuada para el matrimonio a causa de una violación, se verá abocada a padecer graves problemas económicos y obstáculos sociales durante toda su vida.

En el contexto latinoamericano, la discriminación contra las mujeres tiene otras manifestaciones. En algunos países, las mujeres tienen menor acceso a la educación y mayor porcentaje de analfabetismo, lo cual las deja en muchos casos desprotegidas para valerse por sí mismas en muchos aspectos. En otros casos, las discriminaciones son de otro tipo, como por ejemplo recibir remuneraciones menores a las de un hombre por el mismo trabajo, tener menor acceso a cargos administrativos y públicos, ser discriminadas en el acceso a planes de salud, etc. Además, hasta el día de hoy persisten muchos resabios machistas en la cultura de los países de América, donde se les restringe la capacidad de elección, educación y acción y se *cosifica* a la mujer en ciertos estereotipos.

La discriminación adopta muchas formas. En todo el mundo hay personas a las que se les niega la igualdad de derecho a la vivienda, al trabajo, a la educación y al crédito por pertenecer a un grupo social “inadecuado”. Con mucha frecuencia, la discriminación se torna violenta. Puede tratarse de niños de la calle golpeados por la policía en Bangladesh o víctimas de operaciones de “limpieza social” en Guatemala, simplemente porque se los considera un blanco fácil y un chivo expiatorio adecuado. O el hombre de raza negra, cuando va andando pacíficamente por la calle por la noche en Alemania, al que la policía detiene y golpea. O la familia de Myanmar, amenazada de muerte por su origen étnico, que se ve forzada a abandonar su pueblo. O los vagabundos de Colombia, a los que los “escuadrones de la muerte”, respaldados por la policía, matan a tiros en las calles porque se los considera “desechables”. La lista es interminable.

AMNISTÍA INTERNACIONAL

DISCRIMINACIÓN POR ORIENTACIÓN SEXUAL

En países de todo el mundo, hombres y mujeres son hostigados, secuestrados, encarcelados, torturados e incluso asesinados debido a su identidad u orientación sexual. Gays, lesbianas, bisexuales y transexuales –cualquiera que no siga los dictados de lo que se define como sexualidad “normal”– pueden ser víctimas de la persecución de los agentes del Estado o de particulares cuyos actos quedan absolutamente impunes.

Si bien algunos países han reformulado sus legislaciones y han permitido que exista, por ejemplo, el matrimonio entre personas de un mismo sexo, el rechazo a los homosexuales está legitimado en casi todo el mundo mediante leyes que penalizan la homosexualidad o discriminan de otras formas a las minorías sexuales y les niegan igual protección de la ley.

En la vida cotidiana existen graves estereotipos y prejuicios contra los homosexuales, quienes son, en consecuencia, discriminados de muchos

ámbitos sociales. Uno de los problemas más graves que esta exclusión trae aparejados es la alta incidencia de homosexualidad encubierta, la cual a su vez ha sido una de las principales causas de propagación del VIH entre la población femenina, la cual en muchas ocasiones ignora este comportamiento en sus parejas regulares, quienes se niegan a admitirlo debido a las implicancias que el estigma acarrea.

Factor que agrava la discriminación: El papel del origen social y de la situación económica²³

Las formas de discriminación expuestas anteriormente se ven agravadas por otros factores, en particular la situación socioeconómica. La mayoría de las mujeres que corren más peligro de sufrir violaciones de derechos humanos pertenecen a los grupos sociales más pobres y vulnerables o marginales. Se trata de mujeres indígenas, mujeres pertenecientes a minorías étnicas, mujeres de comunidades de inmigrantes y mujeres sin hogar o refugiadas. Por ejemplo, las mujeres de las castas inferiores o *dalit* sufren discriminaciones y desventajas de forma sistemática. Se restringe su acceso a la educación, viven en zonas segregadas, trabajan en actividades económicas pésimamente remuneradas y socialmente estigmatizadas, y forman la mayoría de los trabajadores cautivos sin tierra. La policía, muchas veces, actúa en connivencia con los terratenientes en los abusos perpetrados contra las comunidades *dalit*. Los *dalit* son detenidos ilegalmente y torturados y las víctimas normalmente carecen de los medios o de la influencia para defenderse o solicitar reparación. Por ejemplo, a Nisha Devi, mujer *dalit* de 18 años, la desnudaron parcialmente y la golpearon unos agentes de policía que buscaban a un familiar suyo. Hubo numerosos testigos de la agresión y Nisha Devi lo denunció al día siguiente. La policía tardó dos semanas en tramitar la denuncia y posteriormente la policía local la presionó a ella y a su familia para que la retiraran. En muchos países, las trabajadoras migratorias padecen discriminación o se encuentran en una posición de desventaja por su situación económica y la vulnerabilidad en que les coloca su condición de extranjeras, de mujeres y su origen étnico. Nieves, ciudadana filipina casada y madre de dos niños, estaba trabajando en Arabia Saudí. Al igual que en el caso de muchas otras ciudadanas extranjeras que trabajan en el Golfo, su desconocimiento del árabe, su condición de trabajadora migratoria y su sexo le hacían vulnerable a los abusos. En noviembre de 1992, Nieves fue a un restaurante con un matrimonio y otra mujer para celebrar un cumpleaños. El hombre casado se encontró con un compañero y le invitó a que se sentara con ellos. La policía religiosa les detuvo a todos y Nieves fue acusada de prostitución. Al lograr convencerla de que confesara, la policía le pidió que firmara lo que denominaron una “orden de puesta en libertad”. Estaba escrito en árabe, idioma que no sabía leer. Pero en lugar de ponerla en libertad, la encarcelaron en la prisión de Malaz. Cuando acudió al tribunal se reveló que había firmado una “confesión”, que sirvió de base para condenarla. Recibió 60 latigazos y estuvo recluida 25 días.

23 Amnistía Internacional: Derechos para todos. No a la discriminación. www.amnesty.org

¿Cómo disminuir los prejuicios, los estereotipos y la discriminación?

“Es más fácil desintegrar un átomo que un prejuicio”

ALBERT EINSTEIN

Los prejuicios, estereotipos y la discriminación pueden terminar en un odio destructivo que se traduce en violencia y agresión contra el grupo discriminado: mujeres, indígenas, homosexuales, discapacitados..., o puede desembocar en un fanatismo extremista y excluyente o en el terrorismo que destruye todo. Se puede llegar a estos extremos por alguna de las siguientes vías:

- 1. Percibir al grupo como una amenaza.** Las personas, al sentir sus grupos amenazados, pueden responder de dos maneras:
 - exaltando los símbolos y valores de su propio grupo, lo que puede hacer que se vuelvan cada vez más extremistas y fanáticos, considerándose muy superiores al otro grupo. Sacan sus banderas, recuerdan a sus mártires del pasado y glorifican sus logros, tal y como hicieron los serbios siguiendo a Milosevic al sentirse amenazados por croatas y musulmanes cuando la antigua Yugoslavia comenzó a desmoronarse; y
 - odian y atacan al grupo que ven como amenazador, del cual creen estar defendiéndose legítimamente. Los serbios lanzaron una campaña de “limpieza étnica” que acabó con más de dos millones de personas sin hogar.
- 2. La inhibición moral.** El discriminador percibe a los integrantes del grupo discriminado como inferiores y fuera del contexto donde se aplican las leyes morales. Según el último informe de la OIT (mayo 2005), 1,32 millones de personas en América Latina y el Caribe están sometidas a trabajo forzado, es decir se trata de la explotación de seres humanos bajo coerción o amenaza. Para llevar la discriminación hasta sus consecuencias más atroces hace falta algo más que odio. La persona percibida así no despierta ningún tipo de compasión cuando está siendo maltratada, como haría un miembro del propio grupo. Hay indiferencia frente al maltrato.
- 3. La exclusión moral.** En este caso la postura es extrema y puede llegar a la masacre o el genocidio. Los miembros del grupo excluido son vistos como despreciables, seres inferiores incapaces de tener sentimientos humanos como compasión y dolor. A pesar de cometer atrocidades contra ellos, rechazan la responsabilidad de tales actos, ya que dicen hacerlo por el bienestar de su propio grupo o porque se consideran una autoridad moral superior. Con los suyos, en cambio, pueden ser amables y altruistas.

Sin embargo, estos son casos extremos en donde los procesos de construcción de prejuicios y prácticas discriminatorias desembocan en guerras, genocidios o esclavitud. Debemos ocuparnos también de las formas menos evidentes de intolerancia y discriminación. Estas formas más sutiles

requieren de otro tipo de mecanismos para combatirlos y en algunos casos es posible que sean aún más difíciles de eliminar, ya que los estereotipos y prejuicios encubiertos se encuentran más extendidos y porque *“han surgido de procesos de pensamiento normales, tienden a ser más ambiguos, y frecuentemente se llevan a cabo sin que las personas se den cuenta”*²⁴. Sin embargo, esto no quiere decir que no se pueda hacer nada para cambiar estas formas de pensar, ya que, como se ha señalado, las culturas, y por lo tanto la mente humana, cambian, se adaptan y se transforman constantemente.

¿QUÉ SE PUEDE HACER PARA COMBATIR LOS PREJUICIOS, ESTEREOTIPOS Y LA DISCRIMINACIÓN?

Como se señaló al comienzo de esta unidad, una de las mayores barreras para la eliminación de la discriminación es, por increíble que parezca, la dificultad que las personas tienen para reconocerla a un nivel personal. ¿Cómo es posible esto? Primero, los individuos no pueden servir como su propio grupo de control y comprobar si han recibido un mejor trato que otros, como miembros de grupos más privilegiados. Segundo, la discriminación es más fácil de detectar con evidencias agregadas, es decir sistemáticas o que abarquen a un conjunto de personas, que en casos particulares o únicos, porque estos últimos son muchas veces fáciles de justificar. Tercero, las personas pueden negar ser víctimas de discriminación para no reconocer el maltrato sufrido o la falta de control sobre su situación. Por estas razones, por ejemplo, una persona miembro de una minoría es capaz de reconocer la discriminación de la cual es objeto todo su grupo, pero no la que lo arremete individualmente²⁵.

Un primer nivel para combatir la discriminación es, por un lado, tomar conciencia del pensamiento estereotípico que constantemente utilizamos para comprender el mundo que nos rodea. Identificar los estereotipos que se utilizan comúnmente y explicar el origen de los mismos. Lo mismo debemos hacer con los prejuicios. Preguntarse dónde se han adquirido y cuándo los hemos utilizado.

Una de las formas más estudiadas e interesantes para reducir los prejuicios es la del contacto intergrupar. Es fundamental tomar contacto con grupos diversos, distintos a los del propio origen, en donde haya interrelación e intercambio de intereses, visiones de mundo y conocimientos. Si no se establecen lazos de comunicación e intercambio con otros grupos humanos, no hay forma de deshacerse de las ideas preconcebidas que puedan tener el uno del otro. La experiencia directa es vital. El trabajo en pos de una causa común es igualmente necesario, en donde cada grupo humano pueda ser capaz de entregar las herramientas adecuadas para conseguir un determinado fin, complementando las falencias que posee cada visión de mundo. Esto puede ser realizado en diferentes niveles, desde el más micro, en donde dos personas se agrupan para realizar una pequeña tarea, o en un nivel macro, que abarque al conjunto de la sociedad.

Sin embargo, para que este contacto sea beneficioso para ambas partes, deben existir las condiciones necesarias, de las cuales la fundamental es que ante la inevitable inequidad social o económica que pueda existir, se haga un esfuerzo por establecer relaciones donde un grupo o persona no intente imponerse debido a su condición privilegiada en aspectos económicos, políticos, sociales, espaciales u otros. La diferencia existirá, pero no debe aplastar la diversidad inherente a todo grupo humano. La inequidad promueve el conflicto y la competencia entre los grupos que se encuentran desiguales en nivel social, como por ejemplo los israelitas y los palestinos, los “blancos” y los indígenas o la población local o inmigrante. Bajo estas condicio-

24 UnderstandingPrejudice.org, op. cit.

25 UnderstandingPrejudice.org, op. cit.

nes de competencia y diferente nivel social, el contacto entre ellos puede incluso aumentar el prejuicio en lugar de disminuirlo.

La clave está en idear situaciones que lleven a interacciones cooperativas e interdependientes que busquen un fin común y donde se logre que las personas cambien de un “nosotros y ellos” a un sólo “nosotros”, sin por eso eliminar las diferencias. La forma como cada persona o cada grupo asumen las dificultades es diferente y es de esa diferencia de la que se puede aprender. Las investigaciones en las aulas han encontrado que las técnicas de aprendizaje cooperativo incrementan la autoestima, la moral y la empatía entre los estudiantes de diferente raza y etnia, y a la vez mejoran el desenvolvimiento académico de los estudiantes de grupos minoritarios, sin comprometer el desempeño de los estudiantes pertenecientes a grupos mayoritarios.

Otro punto importante es la capacidad de empatía. Si las personas logran ponerse en el lugar del otro, para comprender y no sólo tolerar la visión de mundo y el comportamiento de aquellos a los que consideran diferentes, estarán deshaciendo sus prejuicios y estereotipos y la barrera que éstos constituyen para las relaciones humanas.

Por último, es fundamental tomar conciencia de la discriminación que se ejerce o la que alguna vez se ha sufrido. A lo largo de esta unidad se han señalado distintas formas que puede adoptar la discriminación y diferentes formas como se puede reaccionar ante ella. Esos mismos procesos deben observarse en la vida cotidiana de cada uno. Si se puede identificar cuando se ha sentido discriminación o cuando se ha discriminado, sean estos procesos evidentes o encubiertos, se puede tomar conciencia de los mecanismos que generan estas prácticas para poder eliminarlas.

Sin embargo, este es un proceso largo y difícil y es muy probable que nunca logremos eliminar algunos de nuestros prejuicios más enraizados o nuestra tendencia natural a establecer estereotipos, pero sí podemos eliminar las prácticas discriminatorias respetando y valorando lo que hace valioso a cada persona, la forma particular que cada cual tiene de ver la vida, de resolver los problemas y de interactuar en el mundo.

Disminuyendo el prejuicio y la discriminación²⁶

El 24 de septiembre de 1973, un jefe indio de California, con su investidura india completa, desembarcó en Roma y reclamó posesión de Italia “por derecho de descubrimiento” justo como lo hizo Cristóbal Colón al reclamar América 500 años antes. “Yo proclamo este día como el día del descubrimiento de Italia”, dijo. “¿Qué derecho tuvo Colón de descubrir América cuando ya había estado habitada por miles de años?”, preguntó el jefe. “El mismo derecho que yo tengo de venir a Italia y proclamar el descubrimiento de su país”.

A pesar de que el *New York Times* se refirió a este reclamo como “extraño” (Krebs, 1973), la crítica del periódico únicamente sirvió para ilustrar el punto de vista del jefe: es extraño declarar posesión de un país “por el derecho de descubrimiento” cuando éste desde mucho antes ha estado ocupado por otras personas. Lo que el jefe hizo con esta declaración fue revertir la perspectiva de las personas e invitarlas a ver el mundo desde la perspectiva de los indios norteamericanos.

Investigaciones en empatía y representación sugieren que este tipo de inversión de la perspectiva puede reducir prejuicios, estereotipos y discriminación. En efecto, los programas de entrenamiento en empatía parecen reducir el prejuicio sin importar la edad, sexo o raza de los participantes. Además, la empatía tiene la ventaja de ser relativamente fácil de aplicar en un amplio rango de situaciones. Para volverse más empático hacia las personas objeto de prejuicio, todo lo que uno necesita hacer es considerar preguntas del tipo siguiente: *¿cómo me sentiría yo en esa situación?, ¿cómo se están sintiendo ellos en este momento?, o ¿por qué se comportan de tal manera?* Ejercicios de representación de papeles también han sido utilizados para practicar el responder efectivamente a comentarios prejuiciosos.

Otro método poderoso para reducir el prejuicio y la discriminación es establecer reglas, regulaciones y normas sociales que busquen o exijan un trato más justo. En psicología, las “normas” son consideradas como expectativas o reglas para un comportamiento aceptable dentro de una cierta situación, y las investigaciones sugieren que hasta el apoyo de una sola persona contra el prejuicio es suficiente para influenciar a otras personas. Más aún, ciertos experimentos sobre prejuicios antihomosexuales y antinegros han encontrado que el apoyo de una sola persona contra este tipo de prejuicio puede influir en las opiniones de personas con serios prejuicios de la misma manera que en las personas con prejuicios no tan marcados. La información normativa es especialmente fuerte y duradera cuando se refiere a personas del grupo interno. Por ejemplo, cuando a estudiantes de raza blanca se les comunicó en un estudio que sus compañeros tenían menos prejuicios racistas de lo que ellos mismos pensaban, esta información normativa continuó logrando un efecto de reducción del prejuicio una semana después.

Reducciones aún más duraderas en prejuicios a largo plazo son posibles cuando se les señala a las personas las inconsistencias de sus valores, actitudes y comportamientos. Milton Rokeach (1971) demostró, por ejemplo, que cuando los estudiantes se pasan cerca de media hora considerando cómo sus valores, actitudes y comportamientos eran inconsistentes con los ideales de igualdad, ellos mostraron un mayor apoyo a los derechos civiles aún después de transcurrir más de un año. Estos resultados son consistentes con la teoría

26 UnderstandingPrejudice.org, op. cit.

cognoscitiva disonante, la cual postula que: 1) el acto de tener pensamientos psicológicos incompatibles crea una sensación de descontento o *disonancia*, y 2) las personas tratan de evitar o reducir estos sentimientos de disonancia cada vez que les sea posible (Festinger, 1957). De acuerdo con este análisis, los estudiantes del estudio Rokeach tuvieron pensamientos incompatibles, tales como: “Yo apoyo la igualdad social” y “Yo nunca he contribuido dinero o tiempo a un grupo de derechos civiles”, y buscaron reducir sus sentimientos de disonancia al incrementar su apoyo a grupos de derechos civiles. Otras investigaciones han utilizado técnicas relacionadas a la disonancia para reducir prejuicios antihomosexuales, antiasiáticos y antinegros.



La discriminación en la escuela

Todos los miembros de la comunidad escolar llegan a ella con una carga de valores que se manifiesta en estereotipos y prejuicios. Para evitar que ellos resulten en acciones de discriminación, el trabajo debe comenzar por reconocer y tomar conciencia de este hecho, partiendo por los profesores, quienes deben ser conscientes de los propios sesgos y prejuicios. Éstos se manifiestan en la forma como cada docente evalúa a sus estudiantes. Buena parte de ella está basada en la apariencia personal, en el uso del lenguaje y en las impresiones que se tienen acerca de su entorno social y familiar, aun cuando se estén empleando formas de evaluar estandarizadas, las cuales normalmente son interpretadas a través de los sesgos personales:

La discriminación se manifiesta en distintas dimensiones del cotidiano escolar: en el currículo formal y en el oculto; en las relaciones interpersonales entre alumnos/as, así como entre profesores/as y alumnos/as; en el material didáctico; en las formas de realizar los procesos de evaluación y manejar las cuestiones de disciplina; en el lenguaje oral y escrito (los chistes, los apodos, los dichos, etc.); en los comportamientos no verbales (las miradas, los gestos, etc.) y los juegos²⁷.

En otras ocasiones se intenta prevenir este hecho tratando a todos por igual; sin embargo, es importante también tener en cuenta las diferencias socioculturales de los estudiantes: reconocer sus diferencias en estilos de aprendizaje, motivaciones, en sus experiencias, y en los tipos de relación entre diferentes profesores y alumnos. Estas diferencias son relaciones dinámicas y no entidades fijas para clasificar y etiquetar. Las dificultades académicas de determinados grupos no deben ser explicadas o justificadas en términos de discapacidades del estudiante o del grupo en función de supuestas deficiencias genéticas o socioculturales²⁸.

Es importante resaltar cómo algunas víctimas de procesos de construcción de prejuicios muestran tendencias a internalizar estos prejuicios. Niños tipificados en el sistema educativo como conflictivos internalizan esta visión y pueden desarrollar actitudes más conflictivas, de tal forma que el prejuicio se convierte en una profecía autocumplida.

Ya que los prejuicios y estereotipos son compartidos socialmente, es necesario también reflexionar con padres, apoderados, directivos, docentes y demás miembros de los diferentes estamentos educativos. Si se integra a la comunidad escolar en esta reflexión, identificando y trabajando sobre las ideas que tienen un peso más negativo en la vida escolar, se podrán realizar transformaciones mucho más profundas y significativas para disminuir la discriminación.

¿QUÉ DEBIERA HACER UN EDUCADOR PARA AYUDAR A LA DISMINUCIÓN DE LA DISCRIMINACIÓN EN LAS AULAS?

UNICEF propone una serie de estrategias para evitar la discriminación en la escuela, entre las cuales se encuentran el combinar de manera creativa el juego y el estudio, capacitar a los

27 Candau, Vera María: “¿Somos todos/as iguales?: discriminación, sociedad y escuela en América Latina”. Documento *Seminario Internacional sobre Reformas Curricular en los Noventa y Construcción de Ciudadanía*. Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE), Santiago, 2003.

28 Guía Inter, op. cit.

maestros en materia de discriminación, promover la práctica de deportes y revisar los prejuicios y estereotipos presentes en los libros de texto y los materiales didácticos.

Otras actividades que los educadores pueden desarrollar en solitario, con otros colegas y con los estudiantes en clases, son las siguientes:

- En primer lugar es fundamental hacer el ejercicio de descubrir y reconocer los estereotipos y prejuicios propios. Leer las definiciones y ejemplos e identificar algunos estereotipos que usemos cotidianamente y prejuicios que podamos tener. Puede ser útil también hablar con otras personas para descubrirlos, ya que es probable que tengamos algunos inconscientes que son más fácilmente reconocibles por las personas que nos rodean.
- Preguntarse si ha sido discriminado alguna vez. ¿Pertenece a un grupo susceptible de ser discriminado? ¿Qué ha sentido?
- Sentirse bien con uno mismo. Esto es importante a la hora de aceptar a los que son diferentes, pues no tendrá que utilizar prejuicios para aumentar su autoestima. Muchas veces se proyecta la culpa en aquellos que son diferentes. Si aceptamos lo que nos hace diferentes aceptaremos más fácilmente las diferencias de los demás.
- Luego de hacer estos ejercicios en conjunto con otros colegas (si se desea) se pueden realizar también con los estudiantes.
- Otra actividad útil para combatir las creencias prejuiciosas de sus estudiantes es trabajar en torno a un prejuicio específico que alguno de ellos puedan compartir:
 - ¿En qué se basan para pensar así?
 - ¿Conocen personas del grupo que están prejuzgando?
 - Recordar a los estudiantes que la mayoría de los estereotipos son falsos o exagerados.
 - Invitarlos a buscar información que les demuestre que son insostenibles o erróneos.
 - Invitar a los estudiantes a establecer contacto con miembros del grupo discriminado y que reflexionen sobre lo que tienen en común. Animarlos a que participen en proyectos comunes.
- Invitar a los estudiantes a que expresen lo que piensan sobre diversos grupos discriminados: los indígenas, los pobres, la gente de distinto color de piel, los inmigrantes, los enfermos de sida, los discapacitados, los enfermos mentales, los homosexuales...
- Hacerles preguntas que les permitan ponerse en el lugar del otro: ¿cómo se sentirían si los trataran así?, ¿qué le dirías a la persona que piensa así? También se los puede enfrentar con estereotipos o prejuicios existentes en contra de ellos y ayudarlos a justificar por qué dichos estereotipos o prejuicios son falsos; de esta forma se ayuda a desarrollar la empatía y también su autoestima.
- Valorar la diversidad en todos los sentidos. Piense que cuanto más variado sea su ambiente, mayor será su creatividad, ya que tendrá la posibilidad de ampliar conocimientos y puntos de vista. Ello enriquecerá su personalidad y le dará posibilidades de aprender de la sabiduría de otras culturas. Así, habrá un aumento de la libertad al no tener que someterse a roles estrechos acordes con estereotipos...
- Aceptar que no lo va a entender todo ni lo va a compartir todo. Cada grupo tiene sus costumbres. No necesita entenderlo, sólo aceptarlo.
- No se calle ante un comentario o chiste prejuicioso. Dígale a la persona que entiende que no trataba de hacer daño a nadie, pero que ese tipo de bromas son dañinas para mucha gente. Demuestre que no le hacen gracia ese tipo de comentarios.
- Identificar y analizar con sus colegas estereotipos presentes en el currículo escolar (formal y oculto), en los libros de texto o en los materiales pedagógicos utilizados. Hacer el mismo ejercicio con los/las estudiantes utilizando como base diferentes medios de comunicación (recortes de revistas, periódicos, anuncios televisivos, películas, etc.).

Esto se puede complementar además con otras actividades propuestas por Lizama Fuentes, quien habla de la discriminación que sufren los gitanos a lo largo de su vida. Éstas son ²⁹:

- Propiciar el contacto interétnico entre la mayoría y la minoría segregada. Estos contactos deben producirse en un plano de igualdad.
- Propiciar la *"disgregación"*, es decir la convivencia, para que los grupos se den cuenta que los *"otros"* no son *"tan malos"* como se pensaba y cambien sus actitudes, potenciando los rasgos positivos.
- Potenciar la interdependencia mutua, es decir establecer objetivos comunes y luchar juntos para llegar a obtenerlos. Esto se puede conseguir con la participación en los diferentes niveles, estamentos, asociaciones... de los grupos minoritarios en los movimientos sociales en alianza con otros grupos, con la participación de los grupos minoritarios y/o discriminados en las juntas de vecinos.
- Dar mayores oportunidades educativas, laborales... ya que parte del rechazo se debe a la marginación, debida en gran medida a la falta de capacitación para que se les permita una adecuada promoción social.

29 Lizama Fuentes, Luis: "Estereotipos y prejuicios hacia los gitanos". *Cuadernos de Acción Social*, N° 26, 1990.

Educación y discriminación³⁰

La educación no ha estado exenta del fenómeno de la discriminación; por el contrario, en la perspectiva de implementar un modelo cultural y educacional homogeneizante, se ha transmitido históricamente un esquema de significaciones y representaciones simbólicas que corresponden a la cultura de los grupos culturalmente dominantes de la sociedad. De esta forma se ha desconocido el carácter plurinacional, pluriétnico, plurirreligioso y multisocial en clase, género y geografía que conforman la sociedad. Este desconocimiento ha estado cargado, en forma notoria, por la descalificación y desvalorización de toda manifestación cultural que se aleja de manera orgánica del núcleo homogenizador, en el cual se han engendrado todo tipo de prejuicios que han derivado en discriminaciones instaladas profundamente en el ser nacional de los países.

Se puede afirmar, entonces, que la educación ha jugado un rol significativo en la reproducción de las discriminaciones cuando ha desarrollado un sistema que no favorece la igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y continuidad en la oferta educacional; cuando no es capaz de diversificar los canales o vías de progreso educacional para estudiantes con intereses y aptitudes diferentes, sin mediar razones de clase social, medios económicos, sexo, origen o procedencia étnica o religiosa; cuando no implementa políticas tendientes a favorecer a grupos en situación de mayor precariedad.

De igual forma, el mecanismo de la reproducción está directamente relacionado con la calidad de los aprendizajes. El acceso y la permanencia en el sistema educacional no es garantía suficiente para producir aprendizajes significativos, no asegura que los mayores niveles de educación incrementen los niveles de productividad y se vean acompañados de mayores ingresos, que al decir de los especialistas constituye un indicador claro de equidad.

No hay certeza alguna de que la permanencia en el sistema asegure el desarrollo de habilidades intelectuales, sociales y ciudadanas compatibles con la vida moderna y con los requerimientos de un desarrollo sustentable. Pareciera, entonces, que el mecanismo capaz de desarticular el proceso de la reproducción en la educación se alcanza plenamente cuando se combinan mejoras en la calidad de los insumos y los procesos de educación, y se orientan a elevar de modo significativo sus resultados en términos de crecimiento personal, intelectual y social. En este sentido, la calidad de la educación se ve altamente afectada, en especial en las escuelas que se ubican en los sectores marginales y rurales, cuando hay carencias materiales, cuando el tipo de conocimientos impartidos es poco pertinente, cuando las metodologías de enseñanza son memorísticas y rutinarias, cuando las condiciones laborales y académicas de los profesores son adversas, cuando existe una escasa valoración del trabajo docente y la consecuente baja en la autoestima de los maestros, cuando existe una desvinculación entre los saberes que la escuela comunica y su medio local, nacional e internacional.

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Es importante hacer notar que en el derecho internacional una de las áreas que ha merecido especial atención ha sido la discriminación que se ejerce en el plano de la educación. Cabe recordar que la Declaración Universal consagra a la educación como un derecho

30 Abraham Magendzo K. *La discriminación, parte constitutiva y estructural de la educación*

y estipula que ésta debe ser gratuita al menos en lo concerniente a la educación elemental y fundamental (art. 26).

La Convención relativa a la lucha contra las Discriminaciones en la esfera de la Enseñanza (1960) fue uno de los primeros instrumentos internacionales aprobados por Naciones Unidas referidos a erradicación de la discriminación. A los efectos de esta convención se entiende por discriminación toda distinción, exclusión, restricción o preferencia fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otro origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza. En este sentido, se considera un acto discriminatorio en el plano educacional cuando se excluye a una persona o a un grupo del acceso a los diversos grados y tipos de enseñanza; cuando se limita a una persona o a un grupo a un nivel inferior de educación por razones ajenas a su capacidad; cuando se instituyen o mantienen sistemas de establecimientos de enseñanza separados para personas o grupos (artículo 1°). Respecto a este último punto, la convención estima como no constitutiva de discriminación la creación o mantenimiento de sistemas de enseñanza separados por sexo, siempre que esos sistemas o establecimientos ofrezcan facilidades equivalentes, o por motivos religiosos o lingüísticos, conforme a los deseos de los padres o tutores legales de los alumnos; de la misma manera, la creación o mantenimiento de enseñanza privada, siempre que la finalidad de esos establecimientos no sea la de lograr la exclusión de cualquier grupo.

ÁREAS Y CAMPOS DE DISCRIMINACIÓN EN LA EDUCACIÓN

La complejidad social y cultural que la educación reviste ha inducido a que sean variados los espacios y modalidades en que la discriminación se manifiesta. Sólo de manera esquemática haremos referencia a aquellos que han sido objeto de estudios y análisis sistemáticos, como son los que siguen:

Segregación escolar:

La segregación es considerada discriminatoria cuando se crean escuelas diferentes con el fin de separar a alumnos por razones raciales, étnicas, lingüísticas, de clases sociales, de religión, de género u otras razones, argumentándose que es inconveniente y no deseable, social y educacionalmente, que estos grupos se eduquen en una escuela única. De forma subyacente, en esta postura, explícita o implícitamente, hay un sentimiento de superioridad de un grupo sobre el otro.

Currículo:

El currículo, de forma consciente o inconsciente, ha contribuido a generar estereotipos y prejuicios sexistas, religiosos, étnicos, de clase social, etc. El solo hecho de negar la existencia del saber cotidiano, el saber de la identidad cultural propia, el saber popular, el saber de la socialización, está reflejando esta actitud prejuiciosa. Estos saberes no tienen cabida en la escuela, están relegados, excluidos. Se aduce que son saberes primarios, primitivos, intrascendentes. Existe un prejuicio muy enraizado en la racionalidad positivista – sobre la cual se elabora el currículo– que sostiene que lo que “otros” piensan, crean, hacen y usan son fragmentos dispersos, arreglos pintorescos, productos rústicos reunidos al azar y sin el rigor de la lógica científica que sentó el orden y las diferencias de la cultura erudita. En el fondo de esta racionalidad no hay intención de elevar la experiencia cotidiana al nivel del saber abstracto y universal.

La actitud prejuiciada y discriminante del currículo puede observarse también, por ejemplo, en los programas y textos de estudios, en especial los de ciencias sociales, los cuales, de manera sistemática, desconocen el aporte histórico realizado por grupos minoritarios a la economía, a la cultura, la sociedad y las luchas emancipatorias de los países. Es así, por ejemplo, que los textos y programas desarrollan la discriminación al hacer creer a los niños que las raíces culturales solamente están conectadas con España, colocando al negro y al indio como salvajes y primitivos.

Profesores:

La existencia de prejuicios, estereotipos y actitudes negativas por parte de profesores respecto a grupos minoritarios es un ámbito que se ha estudiado desde el punto de vista de la discriminación. El uso de las metodologías etnográficas, las entrevistas en profundidad, los grupos focales y los estudios de casos, han permitido constatar la existencia de manifestaciones discriminatorias en la relación que establecen algunos profesores con sus estudiantes. La profecía autocumplida hace referencia al hecho que los alumnos rinden de la manera que los profesores esperan que éstos rindan. Las investigaciones indican que existen rasgos discriminatorios respecto a las expectativas académicas que se espera que los estudiantes de diversos grupos alcancen. Algunos estudios muestran, por ejemplo, que las expectativas respecto al rendimiento de estudiantes de sectores pobres, de alumnas, de estudiantes de color, de niños indígenas, etc., son mucho más bajas que las que se levantan en relación con alumnos/as de sectores medios o altos, con alumnos varones, con estudiantes blancos y urbanos, aun cuando sus coeficientes intelectuales son similares.

De manera reiterada se ha criticado a los profesores por emplear los mismos métodos de enseñanza con todos los estudiantes, sin considerar sus orígenes culturales, étnicos, lingüísticos, estilos de vida, de género y de nivel social, sus ritmos de aprendizaje personales, etc., test y pruebas. La relación entre las pruebas y la discriminación ha estado presente desde que se crearon los primeros test de inteligencia. Más aún, creemos no equivocarnos al sostener que todo el sistema de test y pruebas escolares ha servido, en muchas ocasiones, para seleccionar y segregar estudiantes y apoyar argumentos altamente discriminatorios.

La experiencia en la aplicación de las pruebas nacionales de rendimiento, como es el Simce en Chile, por ejemplo, muestra con claridad que las escuelas municipales y particulares gratuitas a las que concurren la mayoría de los estudiantes de los sectores pobres han incrementado levemente sus promedios. Cabe señalar que, en ocasiones, los propósitos manifiestos de las pruebas de rendimiento están reñidos con la forma en que los resultados de estas pruebas son usados. Si bien se administran para dar a los profesores y a las escuelas mayor información sobre las necesidades y vacíos de aprendizaje de los estudiantes, en los hechos son empleados para los procesos de selección, en ocasiones muy discriminatorios.

Infraestructura física y material:

Un aspecto que ha sido poco estudiado, pero que tiene relación directa con grados importantes de inequidad y de discriminación sobre los cuales se sustentan los sistemas educativos, es el de la estructura física y de recursos materiales de los establecimientos. Las diferencias que existen al respecto entre escuelas municipalizadas, a las que asisten estudiantes de sectores pobres, y las escuelas pagadas, a las que concurren alumnos/as de sectores acomodados, son abismantes en nuestros países. En todos los establecimientos educacionales existe un cuerpo de normas tendiente a regular la convivencia social. En nuestro medio, la lógica que sustenta la normativa es, preferentemente, la de homogeneizar al alumnado. En esta perspectiva disciplinar significa, en muchos casos, uniformar, evitar las diferencias, impedir las desviaciones de la norma, colocar a todos los estudiantes en un mismo camino.

En las reglamentaciones se especifican, con distinto nivel de detalle, las normas relativas a la presentación personal. En ésta subyacen, por lo general, concepciones estereotipadas de lo que es lo masculino y lo femenino y, en ocasiones, se limitan el desarrollo y la expresión de las identidades propias personales y culturales de los/las jóvenes.

Las escuelas pasan más tiempo controlando y sancionando a los que se desvían de la norma que tratando de dialogar y comprender el porqué los estudiantes elaboran diferentes y variados mecanismos para afirmar sus identidades.

unidad 3

Material de análisis

1. La vigencia del estereotipo | 260
2. Influencia de los medios de comunicación y la imagen propia | 261
3. El milagro creole | 264
4. El niño esclavo y la vainilla | 266
5. Las mil caras del racismo en el fútbol | 266
6. La magia del espejo | 268
7. ¿Somos todos/as iguales? | 271
8. Sabios ignorados | 277
9. Los intocables del Japón | 278
10. Futuros posibles. Diez tendencias para el siglo XXI | 279

Material de análisis

1

LA VIGENCIA DEL ESTEREOTIPO

TIM CRABBE,
UNIVERSIDAD
HALLAM DE
SHEFFIELD,
REINO UNIDO.
EL CORREO
DE LA UNESCO.
NOVIEMBRE 2000.

El entusiasmo con que los franceses acogieron las victorias de su selección en el Mundial-98 y la Eurocopa-2000 está lejos de traducirse en las relaciones del día a día.

Tras la victoria de Francia en el Mundial de Fútbol de 1998, Nick Fraser escribió en el diario liberal británico *The Guardian* que “ni hombres ni mujeres creían realmente en una Francia multicultural... Lo que tal vez deseaban los franceses era sencillamente que los extranjeros fueran más semejantes a ellos”. Esta observación pareció desvanecerse en medio de la exuberancia del triunfo francés. Así como los grandes torneos deportivos constituyen uno de los últimos espacios en que los conceptos de identidad y nación pueden expresarse y celebrarse como un rito, al parecer la victoria logra también reducir o eliminar las diferencias raciales en un país. Y el hecho de que el equipo francés resultara victorioso en la Copa del Mundo y en la Copa de Europa 2000 fue unánimemente considerado como un triunfo sobre el nacionalismo tradicional y culturalmente homogéneo.

La selección francesa que llevó a cabo estas proezas presenta una increíble diversidad, ya que muchas de sus estrellas, como Marcel Desailly, Patrick Vieira y Lilian Thuram, nacieron fuera de la Francia metropolitana. Otros, como Yuri Djorkaeff, Thierry Henry, Zinedine Zidane y los goleadores de la final contra Brasil, Sylvain Wiltord y David Trezeguet, corresponderían a lo que el líder del partido ultraderechista Frente Nacional, Jean-Marie Le Pen, llama “franceses recientes” para indicar que tales jugadores no son “verdaderos” franceses, pues son hijos de inmigrantes. La ministra francesa de Deportes, Marie Georges Buffet, declaró después de la Copa de Europa 2000 que la victoria del equipo multiétnico demostraba que en Francia se había constituido una comunidad armoniosa “que podía hacer grandes cosas unida”. La presencia masiva de ciudadanos árabes y negros entre las muchedumbres entusiasmadas pareció confirmar el punto de vista de Buffet, sobre todo teniendo en cuenta que los franceses alejaron la pobreza de París en buena medida relegando a la población inmigrante a un cinturón de barriadas lúgubres de la periferia.

Con todo, la noción de diversidad sigue siendo poco más que un estilo de nacionalismo que asimila (en vez de excluir) a los recién llegados e insiste en una identidad soberana universal. Lo que interesaba en la celebración de la victoria era que los ciudadanos árabes y negros aclamaban una Francia cuya identidad se había consolidado ya cuando ellos aún estaban ausentes. Las formas más profundas de discriminación estaban resueltas. La geografía racialmente estratificada de París se puso una vez más de manifiesto a la mañana siguiente, cuando los mismos árabes y negros ensalzados como símbolos de la nueva Francia unida regresaron a sus hogares de las afueras, mientras que los jugadores triunfantes se dirigían a sus lujosas residencias de Italia, Inglaterra y Alemania, en cuyos clubes juegan con la ayuda de entrenadores blancos, pagados por directivos blancos y contemplados por espectadores blancos.

Es muy posible que el pretexto para instaurar esas jerarquías deportivas sea la cultura de las ex potencias coloniales, en las que los colonos blancos regían a las poblaciones

“de color” basándose en una supuesta mayor racionalidad de la población blanca frente a la sensualidad, la falta de control emocional o de inteligencia de los “nativos”. Lo importante en la actualidad no es tanto el desempeño de esos papeles respectivos como la identificación eurocéntrica de las características deportivas deseables en términos de “raza”. La vigencia y resonancia persistentes de esas nociones quedó patente en la interpretación de los resultados de la Copa de Europa 2000 por el diario francés de izquierda *Libération*, para el que “la victoria de Francia, su secreto, se basa sin lugar a dudas en la combinación ganadora de dos estilos: el físico y el técnico”. Lamentablemente, a mi modo de ver, la metáfora físico = negro, técnico = blanco apenas se disimula en semejantes análisis, que no contribuyen en nada a superar las diferencias raciales inherentes al concepto de multiculturalismo.

INFLUENCIA DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y LA IMAGEN PROPIA

2

Los niños también observan y están expuestos al prejuicio cuando ven la televisión, leen libros y revistas, e inclusive al estudiar textos escolares que presentan imágenes estereotipadas de ciertos grupos o personas. Además de los estereotipos, algunos libros presentan información errónea; otros excluyen información importante acerca de algunos grupos o no representan a miembros de un grupo en una manera positiva. Los programas de televisión y los libros ejercen influencia indebida cuando éstos son el único contacto que un niño tiene con ciertos grupos.

Aunque se han conseguido algunos adelantos, no es difícil encontrar programas de televisión que muestran algunos estereotipos ampliamente conocidos.

Estereotipo:

Generalización excesiva sobre un grupo de personas. La gente estereotipa cuando dicen que todos los miembros de una nacionalidad, religión, raza o sexo específico son “tacaños”, “perezosos”, “criminales” o “tontos”. Todos los grupos tienen individuos generosos y tacaños. Todos los grupos tienen individuos que cometen crímenes. Apodar a todo un grupo basándose en las acciones de algunos de sus miembros es estereotipar. Inclusive cuando el estereotipo es positivo, como cuando se piensa que la gente de un grupo racial es atléticamente superior, las consecuencias de estereotipar son negativas.

Los niños que tienen una imagen pobre de sí mismos son los más vulnerables al desarrollo de prejuicios. Al rebajar a otros grupos o personas, ellos podrían tratar de reforzar su propia imagen. Un niño inseguro puede pensar: “Tal vez yo no sea muy bueno, pero soy mejor que esa gente”. Para algunos, el rebajar a otros sirve como una función psicológica, porque les permite sentirse más importantes y poderosos que los que han rebajado.

Algunos niños pueden excluir o burlarse de otros porque creen que es algo que les dará popularidad. Los niños pueden comenzar a usar insultos contra diferentes grupos si sienten que les ayudará a ser más aceptados por sus amigos. Con el tiempo, tales acciones pueden convertirse en prejuicios y discriminación contra grupos específicos. Todos los niños notan las diferencias. Esto no es un problema, sino que es apropiado durante su desarrollo; pero los problemas se dan cuando a estas diferencias se les otorgan valores negativos.

RESPONDIENDO A LAS PREGUNTAS Y COMENTARIOS DE LOS NIÑOS

Para saber qué conceptos erróneos deben ser corregidos, trate de aprender más acerca de lo que piensan sus hijos. Después de determinar qué piensan los niños, responda

ADAPTADO DE
HTTP://
WWW.ADL.ORG

sencillamente: “Estoy tratando de entender lo que dijiste, pero no lo veo de esa manera”. Sea directo. Sea breve. Use el lenguaje que entienden los niños. Preguntas que podrían surgir son:

¿En qué se diferencia el prejuicio de la antipatía?

El prejuicio es tener una opinión o idea acerca de un miembro de un grupo sin realmente conocer al individuo. La antipatía se basa en información pasada y en la experiencia con un individuo en particular.

¿Por qué a la gente no le gustan esas personas? ¿Por qué la gente los insulta?

Una respuesta podría ser: “Algunas personas juzgan a todo un grupo sin saber mucho sobre ellos. Algunas personas les temen a aquellos que no son iguales a ellos mismos y, desafortunadamente, lo expresan con insultos y trato negativo. Cuando las personas desarrollan esas ideas, algunas veces les es difícil desprenderse de ellas”.

Es importante que los niños sepan que ellos pueden ayudar a superar el racismo, sexismo y otras formas de intolerancia. Muéstreles que sus elecciones pueden ayudar a crear un mundo más justo: “Cuando crezcan muchos niños como tú, las diferencias serán cada día menos importantes, y la gente respetará las diferencias entre cada uno”.

¿Por qué esa gente parece (o actúa) tan rara? ¿Por qué no puede caminar? ¿Por qué creen en cosas tan extrañas?

Los niños deben darse cuenta de que todas las personas son diferentes. Es importante comunicarles que a menudo pensamos que otros son diferentes simplemente porque ellos no nos son muy familiares. Nosotros no pensamos que nuestras creencias y apariencias son extrañas o raras porque estamos acostumbrados a ellas. Hágales notar que nosotros también debemos parecer diferentes a otros.

No me gustan (nombre del grupo)

Este comentario debe manejarse con cuidado. Es importante dirigir tales comentarios sin poner a los niños a la defensiva. Con los niños menores, el tono de la discusión debe ser uno que explore su pensamiento. Una manera de discutirlo podría ser la siguiente: “Suenas como si conocieras a todos los (nombre del grupo), y que no te gusta ninguno de ellos. Sólo te pueden gustar o disgustar las personas que conoces. Si no conoces a alguien, no puedes tener una buena razón para que te guste o disguste. Debe haber niños con quienes no te gusta jugar, pero el color de su piel (religión, acento, apariencia, tamaño, etc.) no debería tener que ver con eso”. Discuta con sus hijos el tipo de características que ellos prefieren en sus amigos, como amabilidad, honestidad, etc.

¿Insultos? ¡No quise decir nada!

A menudo, los niños menores no saben el significado de las palabras que usan, pero sí saben que las palabras que usan provocarán una reacción de la víctima. Los niños necesitan aprender que ese tipo de lenguaje puede herir a la gente, y que es tan malo como arrojar piedras. Hay que hablar de inmediato con los niños que gritan insultos racistas u otros insultos hirientes cuando están enojados. Deben aprender a no tirar objetos o decir palabras hirientes a otros niños. Los niños deben entender que cometieron un error y que hirieron a alguien. Una discusión podría incluir lo siguiente: “Estabas enojado con Tom y le dijiste un insulto hiriente. Debes comprender que las palabras pueden herir. Las heridas con palabras no cortan ni magullan, pero lastiman el interior de las personas. Puede que te enojaras mucho por algo que hizo Tom; pero en vez de decirle lo que no te gustó, lo insultaste con algo que hiere a la gente. Si le hubieras dicho a Tom lo que no te gustó, podrías haberle ayudado a cambiar su comportamiento. Los insultos no son justos. Hieren

a la gente y no resuelven nada". Ayude a los niños a pensar en soluciones. Trate de estimular algunas opciones, y luego pregúnteles cuál les gustaría intentar. "Si estás enojado con Tom, ¿qué puedes hacer para que él lo entienda sin tener que insultarlo?"

Chivos expiatorios:

Culpar a un individuo o grupo cuando la falta es de otro. Los actos discriminatorios y los prejuicios pueden convertir a personas inocentes en chivos expiatorios.

Para educar al insultador es importante no ignorar al niño que recibió los insultos. Asegúrese de dar tiempo y atención a los niños que han sido ofendidos con insultos; ellos necesitan estar seguros de que su raza, religión, sexo, acento, su incapacidad, orientación sexual o apariencia no los hace merecedores de ofensas.

¿QUÉ PUEDEN HACER LOS PADRES ACERCA DEL PREJUICIO?

Acepte a cada uno de sus hijos como único y especial.

Déjeles saber que usted aprecia y reconoce sus cualidades individuales. Los niños que se sienten bien consigo mismos están menos propensos a desarrollar prejuicios. También ponga atención a las cualidades especiales de otra gente y discútalas con sus hijos.

Ayude a que sus niños sean sensibles a los sentimientos de otra gente.

Diversos estudios indican que los niños que reciben cariño y atención tienen menos probabilidades de desarrollar prejuicios. Comparta con sus hijos historias que les ayuden a entender los puntos de vista de otra gente. Cuando ocurran conflictos personales, aliente a los niños a pensar sobre cómo puede estar sintiéndose la otra persona.

Asegúrese que sus niños entienden que el prejuicio y la discriminación son injustos. Haga una regla firme que ninguna persona debe ser excluida en base a su raza, religión, grupo étnico, acento, sexo, incapacidad, orientación sexual o apariencia. Señale y discuta la discriminación cada vez que la vea.

Enseñe a los hijos el respeto y el aprecio de las diferencias a través de oportunidades de interacción con gente de diversos grupos.

Existen investigaciones que revelan que los niños que juegan y trabajan juntos con un objetivo en común desarrollan actitudes positivas hacia los otros. Los deportes en equipo, bandas, asociaciones escolares y programas de la comunidad son ejemplos de actividades que pueden ayudar a contrarrestar los efectos de barrios homogéneos. Además de las experiencias directas, brinde oportunidades para que los niños aprendan sobre la gente, mediante libros, programas de televisión, conciertos u otros programas que muestren características positivas de otras culturas.

Ayude a que los niños identifiquen ejemplos de estereotipos, prejuicios y discriminación.

Asegúrese que ellos saben cómo responder a tales actitudes y comportamientos cuando ocurren delante de ellos. Las noticias de televisión y programas de entretenimiento, así como las películas y periódicos, a menudo proveen oportunidades para la discusión. Según estudios recientes, el estímulo del pensamiento crítico puede ser el mejor antídoto contra el prejuicio.

Anime a sus hijos a crear cambios positivos.

Dígales cómo pueden ellos responder al pensamiento prejuicioso o a actos de discriminación que ellos vean. Pintar sobre los letreros racistas en las paredes, escribir cartas a los

productores de televisión que promueven la programación de estereotipos, o confrontar el comportamiento discriminatorio de un compañero, son todas acciones apropiadas. El confrontar a compañeros es particularmente difícil para los niños, así que necesitan una respuesta lista para tales instancias. Si otro niño recibe insultos hirientes, un observador podría simplemente decir: “No lo/la llame así. Llámelo/la por su nombre”. O si su hijo es la víctima: “No me llame así. Eso no es justo”, o “A usted no le gusta que lo insulten ni a mí tampoco”. En todo caso, trate de ayudar a que su hijo/a se sienta cómodo/a al señalar la injusticia.

Tome la acción apropiada contra el prejuicio y la discriminación. Por ejemplo, si otros adultos usan lenguaje intolerante alrededor de sus hijos, usted no debería ignorarlo. Sus hijos necesitan saber que esa conducta es inaceptable, aunque sea de un adulto familiar. Una frase sencilla bastará: “Por favor, no hable de esa manera delante de mi/s hijo/s”, o “Ese tipo de broma me ofende”. Los adultos deben seguir los mismos principios de conducta que ellos esperan de los niños.

3

EL MILAGRO CREOLE

EL CORREO. DE
LA UNESCO,
DICIEMBRE 2004.

Al esclavo negro se le consideraba ladrón, haragán, desprovisto de toda noción moral y siempre dispuesto a hacer peligrar los bienes de su propietario. Por eso, se le trataba como bestia de carga, herramienta y mera pertenencia del amo. Ahora, su imagen es muy diferente. En las islas del Índico se le empieza a reconocer como el arquitecto de una cultura y una sociedad nuevas.

Convertidos por el cautiverio y el largo viaje en verdaderos despojos humanos, los esclavos deportados a las islas del Índico entre los siglos XVII y XIX eran víctimas del racismo y de un trato destinado a marginarlos socialmente, desposeerlos de su cultura y deshumanizarlos. Eran una multitud dispersa de individuos exiliados, arrebatados a sus familias y hermandades, privados de sus mitos y símbolos y desposeídos de su propia razón de existir.

Despojados de su linaje, nombre y genealogía, no se les permitía agruparse y, además, no siempre podían entenderse entre sí por hablar lenguas diferentes, poseer tradiciones distintas y pertenecer a etnias muy diversas del África y Madagascar –makuas, yaos, inhambanes³¹, makondés, betsimisarakas, sakalavas, merinas, betsileos, etc.–, así como de la India, Malasia e Indonesia. Procedentes de diversas sociedades de cazadores, ganaderos o agricultores dotadas de sistemas de organización muy distintos –matrilineales, patrilineales, polígamos, monógamos, gerontocráticos o monocráticos–, los esclavos no tenían mucho en común. Pese a todo, supieron adaptarse a las condiciones de vida inhumanas de un universo hostil y lograron sobrevivir, dejando a la posteridad la huella de su existencia.

De los 63.447 esclavos censados en 1826 en la isla Borbón –la actual isla de La Reunión–, 79,2% eran braceros (entre 1680 y 1810, la agricultura de las islas del océano Índico dependió en un 90% de la mano de obra esclava), 16% domésticos, 2,9% obreros, 0,9% marinos, 0,6% jornaleros y 0,4% pescadores. En esta colonia francesa y en la británica de la isla Mauricio, a los esclavos se les consideraba herramientas –dándoseles el nombre de “piquetas”, incluso en los documentos oficiales– y se les solía preferir a las

31 En la isla Borbón (La Reunión), las distintas etnias procedentes de Inhambanne (Mozambique) se designaron con el nombre de esta región geográfica.

bestias de carga. En Madagascar, plataforma del comercio de esclavos para las plantaciones coloniales de caña de azúcar, los porteadores se contaban por miles.

Aunque no se daba ningún factor propicio para que la mayoría de estos oprimidos desarrollara su creatividad o adquiriese una capacitación profesional, los “esclavos de talento” –como se denominaba entonces a los carpinteros, ebanistas, canteros y albañiles– ejecutaron verdaderas obras maestras: carreteras, ingenios azucareros, iglesias y edificios de la Compañía de Indias francesa. El palacio de Gol en la localidad de San Luis y la mansión Desbassayns (La Reunión), así como el actual Museo de Historia de Mahébourg y los muelles de Port Louis (Mauricio), son algunos ejemplos del patrimonio legado. Sin olvidar descubrimientos como el de Edmond d’Albius (véase el recuadro), que revolucionó la agricultura en La Reunión y convirtió a esta isla en la primera productora mundial de vainilla.

Aunque se haya dicho a menudo que los esclavos sólo se limitaban a obedecer las órdenes de los capataces y administradores de haciendas, es innegable su aporte al desarrollo de las colonias y la edificación de las sociedades insulares del océano Índico. Prueba de ello son las huellas palpables que han dejado en la ordenación territorial, las estructuras sociales, la economía y la cultura.

En una autobiografía oral transcrita por Eve Prosper, historiadora de La Reunión, un anciano de más de 70 años dice: “La lección más valiosa legada por nuestros antepasados esclavos fue la de saber trabajar con tenacidad y lograr buenos resultados, pese al ambiente hostil”. Las investigaciones sobre el legado de los esclavos, en particular acerca de las tradiciones orales, nos muestran su aportación fundamental a la evolución de las sociedades isleñas del océano Índico. Hay que recordar que en 1830 totalizaban 140.000, es decir 70% de la población de las islas Mauricio, Borbón y Seychelles.

Si bien es verdad que los esclavos no fueron los planificadores de nuestro patrimonio material actual, sino más bien sus ejecutores, lo que sí es cierto es que legaron un auténtico patrimonio inmaterial. Consiguieron lo que no habían previsto amos y autoridades coloniales. Al echar los cimientos de una nueva sociedad que posee hoy cultura, lengua, espiritualidad y estética propias, realizaron un verdadero milagro: el “milagro creole”.

Este milagro, visible por doquier, se manifiesta ante todo en la lengua: el creole, creado por los esclavos y hablado también por los amos. Hoy forma parte del patrimonio cultural de las islas del océano Índico. Pese a las tentativas para hacerlo desaparecer de La Reunión en el decenio de 1960, el creole ha resistido, logrando imponer su condición de lengua regional que durante mucho tiempo le negaron las autoridades. En Mauricio, todo el mundo habla creole, incluso las comunidades de origen hindú y chino, pese a que ambas conservan su identidad primigenia. Esta lengua se ha reconocido ya plenamente y se ha empezado a usar, a título experimental, en la enseñanza primaria. En las Seychelles ha pasado a ser la lengua nacional después de la independencia del país.

Entre los tesoros legados por los esclavos que forman parte del milagro creole tenemos la cocina, la artesanía, la farmacopea, los cuentos y leyendas, y sobre todo las músicas típicas de las islas del Índico –el sega y el maloya–, que no sólo perpetúan la memoria de los antepasados en las ondas de las emisoras públicas y privadas de radio, sino que además se han puesto tan de moda entre los jóvenes como el arte marcial del moring (véase el recuadro).

Evidentemente, no todos los habitantes de las islas del Índico reivindican la memoria de los esclavos. Debido al racismo, muchos descendientes de esclavos africanos o malgaches no reconocen sus orígenes o los ocultan, olvidando así que “un pueblo sin memoria no tiene porvenir”, como ha dicho el famoso poeta martiniqués Aimé Césaire. No obstante, en los últimos decenios se está produciendo una auténtica revolución cultural en la región y la población asume cada vez más su pasado histórico. En Mauricio y La Reunión se han declarado festivos el 2 de febrero y el 20 de diciembre, respectivamente, para conmemorar las aboliciones de la esclavitud promulgadas en 1835 y 1848.

Por último, hay que decir que este milagro se ha producido esencialmente en el plano de la identidad creole, haciendo de la identidad “residencial” el fundamento de las sociedades creoles del océano Índico. En efecto, aunque África y Madagascar siguen siendo los puntos de referencia culturales de gran parte de las poblaciones isleñas, su verdadera patria es el país donde residen.

4

EL NIÑO ESCLAVO Y LA VAINILLA

UNESCO, 2004

El botánico Ferréol Beaumont Bellier llevaba mucho tiempo buscando, en vano, un procedimiento de fecundación artificial de la vainilla, cuando un muchacho de 12 años le vino a enseñar su hallazgo: una flor de vainilla transformada en vaina. El chico era su esclavo y se llamaba Edmond. Huérfano de madre, había crecido en el predio de su amo, que le había contagiado su pasión por las plantas.

Estamos en 1841 en la colonia francesa de la isla Borbón (actualmente La Reunión). Antes que los científicos del Museo de Historia Natural de París y los botánicos locales, este niño prodigio descubrió, en la misma flor, los órganos masculinos y femeninos, logrando así una fecundación que en breve haría de la isla la primera productora mundial de vainilla. Excepto en México, donde es fecundada por una abeja endémica (la melipona), la vainilla sólo puede ser fecundada por la mano del hombre. El procedimiento de Edmond se difundió muy rápidamente en la colonia y el propietario de la pequeña ciudad de Sainte-Suzanne prestó de buen grado su joven esclavo a otros propietarios para que los instruyese en el cultivo de la vainilla. Pese a su ingeniosidad, Edmond –que recibió el apellido de Albius en 1848, cuando se abolió la esclavitud– no fue recompensado ni por su dueño ni por las autoridades coloniales. Murió en la miseria el 9 de agosto de 1880, en el hospital municipal de Sainte-Suzanne.

5

LAS MIL CARAS DEL RACISMO EN EL FÚTBOL

TIM CRABBE,
PROFESOR DE
SOCIOLOGÍA DEL
DEPORTE EN LA
UNIVERSIDAD
HALLAM DE
SHEFFIELD
(REINO UNIDO).
EL CORREO DE
LA UNESCO,
JUNIO 2000.

Las tribunas de algunos de los principales estadios de fútbol de Europa se han convertido en altavoz de comportamientos racistas, aunque el problema va más allá de lo que sucede el día del partido.

Tres días después de iniciarse la nueva temporada futbolística inglesa, Patrick Vieira, el centrocampista ganador de la Copa del Mundo en Francia y de la Copa de Europa 2000, fue expulsado cuando jugaba en el Arsenal contra el Liverpool, al ser sancionado con una tarjeta roja, la segunda en dos partidos. Enseguida, la prensa inglesa empezó a especular sobre si dejaría de jugar en Inglaterra, basándose en las acusaciones del futbolista de que había sido víctima de intimidación “racista”, tanto por parte de sus compañeros como de los directivos del club. Según Vieira, recibía insultos no por ser negro, sino por ser francés –queja formulada anteriormente por futbolistas como Eric Cantona, Frank Leboeuf y Emmanuel Petit–. Pocos meses antes se había sancionado a un defensa del West Ham por haber tratado a Vieira de “French prat” (trasero francés) y de haber dicho, burlándose, que “sintió olor a ajo” cuando el centrocampista le escuchó. “Todo eso es una sarta de tonterías”, comentó entonces Harry Redknapp, entrenador del West Ham. “No hay ninguna razón para castigarlo. ¿Por qué? ¿Por haberle gastado una broma?

“En Inglaterra, cuna de los hooligans (gamberros) en el fútbol, las formas que adopta el racismo en ese deporte han cambiado. El racismo ostensible entre los aficionados y los denuestos contra los jugadores negros, frecuentes en los setenta y ochenta, han remitido en los últimos años gracias a las intensas campañas públicas, aunque es evidente que los viejos prejuicios raciales contra los extranjeros no han desaparecido. En otros países, en cambio, invaden el juego manifestaciones de racismo mucho más triviales. En casi toda Europa, los campos de fútbol se han convertido en escenario de expresiones deplorables del fanatismo de los hinchas, que dan salida a través de las rivalidades deportivas a actitudes latentes en toda la sociedad.

La condena reciente de Ricardo Guerra por el asesinato de Aitor Zabaleta, un aficionado de la Real Sociedad oriundo del País Vasco español, es elocuente. La muerte de Zabaleta se produjo después del apedreo de un autobús de aficionados del Atlético Madrid tras un partido de liga jugado en San Sebastián, durante el cual un grupo de fanáticos que se autodenomina Bastión Atlético, al que pertenecía Guerra, cantó “fuera, fuera maricones, negros, vascos, catalanes fuera, fuera”, al son de los acordes del himno nacional español. Aunque la versión oficial asegura que lo que le costó la vida a Zabaleta fue ser partidario de otro equipo, las simpatías políticas del grupo agresor quedaron más claras cuando en el partido de vuelta sus miembros fueron filmados brincando con una bandera en la que había una cruz gamada.

Para diversos comentaristas, este odio racial puede explicarse por la influencia de grupos neonazis y neofascistas en los estadios. Además del que se ha observado en el Atlético, el extremismo racista ha resurgido entre los aficionados del Real Madrid y del Espanyol en España, del Lazio y del AC Milan en Italia, del Paris Saint-Germain en Francia y del Estrella Roja de Belgrado en Yugoslavia. En Italia, el Udinese no insistió en contratar al jugador judío Ronnie Rosenthal cuando en las paredes de las oficinas del club aparecieron consignas antisemitas, mientras los aficionados del Lazio, antes de un partido con sus rivales locales del Roma, desplegaban una bandera con una esvástica que decía “Auschwitz es tu país; los crematorios, tu casa”.

Sin embargo, lo cierto es que caracterizar a determinados clubes o aficionados como prototipos fascistas o racistas resulta engañoso. Aunque Alemania tiene una de las peores reputaciones en cuanto a influencia de la extrema derecha entre sus aficionados, muchos estiman que esta imagen, impulsada por los medios de comunicación, no refleja adecuadamente la realidad. Por ejemplo, el profesor Volker Rittner, del Instituto de Sociología del Deporte de Colonia, sostiene que “los símbolos nazis cumplen un papel de provocación; rompen tabúes. Pero el fondo no es político, su finalidad es llamar la atención y aparecer en los periódicos del lunes”. Incluso cuando se demuestra un comportamiento con motivaciones racistas entre los aficionados, éste es a menudo inestable, contradictorio e incluso secundario en comparación con las enemistades resultantes del fútbol. Durante los últimos partidos de la Copa del Mundo celebrada en Italia en 1990, cuando los hinchas del Napoli abandonaron al equipo nacional italiano para animar a su héroe local, el argentino Diego Maradona, los hinchas del norte de Italia mostraron su hostilidad hacia Maradona, el Napoli y la región meridional apoyando a cualquier equipo que jugase contra Argentina, y así los elementos “racistas” entre los aficionados del Norte no tuvieron ningún empacho en vitorear con entusiasmo al equipo africano negro del Camerún cuando éste jugó contra Argentina, encarnación de todo lo que los del Norte detestaban en ese momento.

BRASIL PREFIERE LOS INSULTOS SEXISTAS A LOS RACIALES

En resumen, el racismo que se manifiesta en los partidos de fútbol en Europa depende, las más de las veces, de tradiciones y rivalidades propias de las culturas de los hinchas. En

este caso, el concepto de “insulto eficaz” resulta útil: los aficionados tenderán a emplear la injuria más efectiva y virulenta, en un afán de causar el mayor daño posible. Los hinchas de los clubes ingleses, cuando se enfrentan a los clubes de Liverpool, cantan habitualmente “prefiero ser paki (pakistani) que scouse” (oriundo de Liverpool). En este caso, el insulto se elige pensando en los parias despreciados por ambos grupos de hinchas, con el claro objetivo de que resulte lo más hiriente posible. En este sentido, afirmar que la categoría racial de los pakistaníes es preferible a la identidad blanca de los de Liverpool significa añadir al insulto una dosis de veneno.

La raza como tal suele permanecer en segundo plano, pero lista para ser esgrimida si se estima adecuado incorporarla al ritual de denuestos de un partido de fútbol, y no como un elemento político decisivo de la identidad de los hinchas. El hecho de que muchos de los cánticos de los ultras italianos sean adaptaciones de melodías tradicionales comunistas o fascistas no constituye en sí una prueba de adhesión política, como tampoco indica una afiliación eclesiástica la frecuente utilización de músicas de himnos religiosos por parte de los aficionados británicos.

Las comparaciones entre las injurias registradas en los estadios de fútbol en el mundo sólo permiten probar que el racismo emerge en un contexto de prejuicios compartidos por los aficionados. En Brasil, por ejemplo, donde muchos pertenecen a grupos étnicos marginados y discriminados, los insultos raciales son escasos (en su lugar se practica el humor sexista). En Inglaterra, el éxito de los jugadores negros ha hecho perder terreno al tipo de denuestos basados en la raza antes citados o al “humor” xenófobo de que fue víctima Vieira. En Europa oriental, y hasta cierto punto en Alemania e Italia, la ausencia de jugadores negros, comparativamente hablando, ha hecho que los insultos racistas contra ellos sigan siendo un arma poderosa dentro del arsenal de injurias de los aficionados. El espectro del racismo en el campo de fútbol nos sobrecoge, es cierto, pero no hay que buscar sus orígenes en facciones de extrema derecha ni en características peculiares de los aficionados.

6

LA MAGIA DEL ESPEJO

EL CORREO
DE LA UNESCO,
JUNIO 2000.

La rebelión de Chiapas ha obligado a la sociedad mexicana a mirar a los indios, tal vez por primera vez, de frente y a los ojos para empezar a vislumbrar juntos un futuro común.

Me había parecido advertir un movimiento debajo de su rebozo. Una especie de agitación repentina. Miré entonces los pies de la mujer y quedé asombrado: sus talones callosos contenían todo el polvo y la mugre de años de andar descalzos. Deposité la moneda en la mano perpetuamente abierta de la mujer y corrí hacia dentro del Museo de Antropología. Yo tendría siete u ocho años. Pregunté a mi padre por aquella mujer a la que me acababan de mandar a darle una limosna. “Es una india”, respondió. “Pero se movía algo adentro, debajo de la ropa”, insistí. “Debió de ser su hijo”, concluyó mi padre, y seguimos hacia la sala maya sin hablar. La imagen de esa india en la ciudad de México me ha perseguido todos estos años. Es una no imagen, fragmentos de un cuerpo –una mano extendida, la planta de los pies, el color cobrizo de su brazo– y la insinuación de otro que se movía debajo de su ropa. Cuando se los topa en las ciudades, uno no los mira directamente. Ellos, los indios, bajan los ojos como si advirtieran que el color de su piel, su español “defectuoso”, su vestimenta rural, los convierte en invasores de esa tierra propiedad del nacionalismo mestizo. Nunca han tenido rostros ni miradas. Nadie podría recordar sus caras.

Por el contrario, la palabra “indígenas” –opuesta a “indios”– es parte del perfecto pasado mexicano. Como millones de niños mexicanos, crecí viendo los murales de Diego Rivera donde los aztecas representan símbolos, valores, pero no personas. Desde que

recuerdo, “lo indígena” quiere decir eso: que bajo la tierra por la que caminamos hay vestigios de mujeres y hombres que erigían pirámides para venerar al Sol, soñaban con el número cero, sacrificaban doncellas y predecían eclipses. Pero entre el “indígena” y el “indio” nunca hubo vínculo alguno, salvo que ambos carecían de mirada. Durante siglos, los indios se sumaron sumisos a la masa creciente de invisibles espectadores de un país distante, de un territorio etéreo que cambia sin la participación de quienes lo contemplan. La imagen de los “indios” era la de campesinos siempre en espera de tierras, justicia, educación y salud. Sabíamos que existían porque eran millones, pero permanecíamos sordos a lo que podían decirnos. Tomados en cuenta por su número, los indios terminaron abordándose en los años setenta como un “problema”: el de la inmigración a las ciudades. Las llamadas “Marías” –las indias que pedían limosna vestidas con ropa de colores intensos– fueron el reflejo fiel del fracaso de nuestra vida en común y de la única propuesta que les hicimos para pertenecer a México: dejar de ser indias.

LA RESISTENCIA DE LAS CAMPESINAS DE X'OYEP

Cuando el 1 de enero de 1994 los indios de Chiapas se rebelaron una vez más contra el desprecio, lo hicieron cubriéndose todo el rostro salvo los ojos. Obligarón al país a mirarlos. Sabían que la ética comienza por mirar al otro a los ojos; es la fuente de la empatía, de la identificación, es una forma de magia, un espejo que crea a un tercero: ni uno mismo ni el otro, sino aquello que nos hace semejantes, aquello en lo que ambos nos reconocemos. Ese reflejo del otro que soy yo mismo en la mirada ajena fue lo que me negó el país al que pertenezco. A lo largo de 500 años, los indios no fueron hombres y mujeres a los que hubiera que aniquilar, fueron simplemente no humanos que sobrevivían a partir de una evasión nacional: no mirarlos de frente, a los ojos. Vernos en los ojos de los indios hizo que en su reflejo captáramos lo que hay de nosotros mismos en un extraño, lo que hay de ajeno en cada uno de nosotros.

La imagen de los “indios” era la de campesinos siempre en espera de tierras, justicia, educación y salud. Sabíamos que existían porque eran millones, pero permanecíamos sordos a lo que podían decirnos.

Cuatro años después, las mujeres de una comunidad de indios desplazados por una guerra de baja intensidad fueron las artífices de otro cambio sustancial. Tras la matanza por la espalda de niños y mujeres en Acteal, el 22 de diciembre de 1997, las mujeres de X'oyep se opusieron a la presencia del ejército. Fugitivas, no estaban dispuestas a verse involucradas otra vez en las hostilidades. Empujaron a los soldados con sus pequeñas manos hasta los límites del pueblo. Una de ellas llevaba en una mano la última gallina de X'oyep. Indignada, la defendió y, junto con las demás mujeres, triunfó sobre un ejército profesional. La fuerza moral de las indias tzeltales de X'oyep en enero de 1998 residió en su debilidad física y en su escaso número, pero también en su oposición a la guerra. Son las pobres que se niegan a ser ayudadas por el país que permitió la matanza de Acteal. En su negativa hay una postura moral que me vincula a ellas: tampoco yo renunciaría a mí mismo en nombre de un gran “proyecto nacional” que no he elegido. Su resistencia se hizo célebre porque implicaba un nacionalismo sin patriotas: no quieren una felicidad que las aniquilará por su bien. En sus manos que rechazaban al ejército vi la desaparición de las “Marías” de mi infancia.

EL CAMINO QUE QUEDA POR RECORRER

A pesar de que hoy somos una sociedad más propicia a tolerar las imágenes de lo distinto, no estamos aún dispuestos a escuchar e interpretar las voces de la diferencia. La

idea de la diversidad en la sociedad mexicana invoca un imaginario de guetos separados, donde el contacto de una tradición con otra necesariamente debilita a alguna de ellas. Pasar de la etnia a la ética ya no significa actuar para conservar esa diversidad, sino asimilar lo que ésta nos quiere decir. Es la distancia que existe entre mirar y escuchar, entre aceptar que el otro exista y asumir su fragilidad como propia, entre abrir ventanas y construir puentes. Es la brecha que nos falta salvar: pasar de vivir uno al lado del otro a experimentar la vida juntos. Sé que con las mujeres de X'oyep recorreremos ese camino.

EL ESTADO MÁS POBRE DE MÉXICO

Junto con Yucatán y Oaxaca, Chiapas, en el sur de México, figura entre los estados con mayor proporción de población indígena: 42,5% de sus cerca de tres millones de habitantes pertenecen a la gran familia maya, en tanto que a nivel nacional los indígenas representan unos 10,6 millones de individuos de los 92 millones que forman la población mexicana, mestiza en más del 80%.

Chiapas, un estado mayoritariamente rural, ostenta récords de pobreza en el seno de la Federación mexicana. Estimaciones de 1995 señalaban que cerca del 95% de su población no disponía del mínimo para vivir o sobrevivir, evaluado entonces en 150 dólares mensuales. Esta situación se explica en parte por el hecho de que, debido a su lejanía de la capital federal, Chiapas fue el estado donde menos se aplicó la reforma agraria: cuando ésta terminó en 1992, la mitad de las tierras de Chiapas permanecía en manos de latifundistas.

En ese contexto surgió, el 1 de enero de 1994, día simbólico que marcaba la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá, el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), dirigido por el subcomandante Marcos. Sus rebeldes tomaron siete municipios de Chiapas, entre ellos la ciudad de San Cristóbal de las Casas, reclamando "democracia, libertad y justicia para todos los mexicanos". Tras dos semanas de enfrentamientos con el ejército regular, que se saldaron con 159 muertes



CHIAPAS

según cifras oficiales y más de 400 según las organizaciones de defensa de los derechos humanos, se declaró un alto el fuego. El 21 de febrero de 1994 comenzó el primer diálogo directo entre representantes del EZLN y del Gobierno federal bajo la mediación del entonces obispo de San Cristóbal, monseñor Samuel Ruiz. Los Acuerdos de San Andrés sobre los derechos indígenas, concluidos el 16 de febrero de 1996, fueron rechazados por las autoridades, que invocaron la protección de la soberanía nacional.

Desde entonces, el precio de la ruptura de las negociaciones ha sido caro. Así, 45 presuntos simpatizantes de la guerrilla zapatista fueron asesinados el 22 de diciembre de 1997 en el pueblo de Acteal. En marzo de 1999, 2,5 millones de mexicanos participaron en una consulta organizada por los zapatistas sobre la incorporación de la Ley Indígena en la Constitución. Según el EZLN, su objetivo no es tomar el poder político, sino apoyarse en la sociedad civil nacional e internacional para democratizar la sociedad mexicana.

¿SOMOS TODOS/AS IGUALES?

“ES MÁS FÁCIL DESINTEGRAR UN ÁTOMO QUE UN PREJUICIO”

ALBERT EINSTEIN

Esta comunicación es fruto de una investigación conjunta desarrollada por los centros Yachay Tinkuy, de Cochabamba (Bolivia); Novamerica, de Río de Janeiro (Brasil), y Centro Cultural Poveda, de Santo Domingo (República Dominicana), tres organizaciones que trabajan por la promoción de una educación en derechos humanos en el ámbito escolar, por considerar fundamental la contribución de la educación en los procesos de democratización de nuestras sociedades.

La construcción democrática es un gran desafío. Abarca procesos complejos y distintas dimensiones. La dimensión política es central y está presente en todos los ámbitos sociales. Exige también combatir las desigualdades económicas y sociales. Pasa igualmente por procesos culturales. En este sentido, la afirmación de la democracia es incompatible con los prejuicios y las discriminaciones, componentes configuradores de relaciones sociales asimétricas y desiguales, presentes de modo en general difuso y fuertemente internalizados y naturalizados en las sociedades latinoamericanas.

La reciente y polémica Conferencia Mundial de la ONU sobre el *Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las formas correlacionadas de Intolerancia*, realizada en Durban (Sudáfrica), del 31 de agosto al 7 de septiembre del 2001, evidenció con mucha fuerza y dramatismo como estas realidades están presentes en los distintos continentes y sociedades, así como la urgencia de un esfuerzo colectivo para combatirlas y superarlas, de responsabilidad no solamente de los organismos internacionales y los gobiernos, como también de todos y todas, de los distintos actores sociales comprometidos con hacer realidad la igualdad, la libertad, la solidaridad y la promoción de los derechos humanos en nuestro mundo.

Algunos meses después de la Conferencia Mundial fue promovida por la UNESCO la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, y el Gobierno de México, en la ciudad de México, la realización de la *Conferencia Regional sobre la Educación en Derechos Humanos en América Latina y el Caribe*, del 28 de noviembre al 1 de diciembre de 2001.

En ella se afirma, una vez más, la necesidad y urgencia de un esfuerzo colectivo de promoción de una educación en derechos humanos como elemento imprescindible para

7

DISCRIMINACIÓN,
SOCIEDAD Y
ESCUELA EN
AMÉRICA LATINA
VERA MARÍA
CANDAU, 2003

afirmar una cultura de los derechos humanos que penetre mentalidades y prácticas sociales. También se recomienda a los Estados “resaltar la educación en derechos humanos en los planes de acción y políticas nacionales contra la discriminación en todas sus formas, ya que la educación en derechos humanos es uno de los instrumentos para fortalecer la democracia y una cultura de paz frente a la amenaza del terrorismo, del *racismo*, de la xenofobia y de la *intolerancia*”.

Es en este horizonte de motivaciones y preocupaciones que se sitúa la investigación realizada, desarrollada en el período del 2000 al 2002, y que tuvo como principales objetivos:

- comprender cómo los/as profesores/as y alumnos/as se sitúan ante las manifestaciones de la discriminación en la escuela y su relación con la realidad de este fenómeno en la sociedad;
- proponer formas de actuación y estrategias concretas para trabajar la superación de la discriminación en la escuela teniendo presente su relación con las distintas prácticas sociales.

El trabajo fue realizado básicamente en tres etapas. En la primera, de octubre de 2000 a julio de 2001, cada uno de los centros hizo una síntesis de los trabajos y estudios desarrollados en cada uno de los países participantes sobre el tema de los prejuicios y las discriminaciones más presentes en cada uno de los contextos. Para socializar y discutir los documentos síntesis de la producción de cada uno de los países fue realizado, del 5 al 7 de julio de 2001, un seminario, en Río de Janeiro, con la participación de integrantes de los tres equipos la investigación. Además de la presentación y discusión de cada uno de los tres documentos de síntesis crítica de la literatura disponible, que debería ofrecer un marco teórico para la investigación, se procedió al delineamiento del esquema general del trabajo de campo –de carácter cualitativo– que cada uno de los centros debería realizar y se elaboraron conjuntamente unas pautas comunes de los instrumentos a ser utilizados en cada uno de los estudios de caso.

En el segundo momento, cada uno de los centros desarrolló el estudio de caso, adaptando el esquema general y las estrategias de investigación a su realidad. Para favorecer una primera discusión sobre los resultados del trabajo de campo, así como detectar aspectos comunes y especificidades, fue realizado, del 26 al 28 de abril de 2002, un seminario en Santo Domingo sobre Discriminación y Diversidad Cultural en la Escuela Latinoamericana hoy, que contó con la participación, además de los representantes de los tres equipos responsables por la investigación, de especialistas en ciencias sociales y en educación que ayudaron a problematizar y a profundizar en las cuestiones planteadas. A partir de julio de 2002, cada uno de los equipos elaboró el informe final de la investigación realizada, teniendo presente todo el proceso y consciente de su carácter aproximativo y de la complejidad del tema.

Esta ha sido una investigación construida en un intenso diálogo intercultural. Sin duda, este fue un aprendizaje muy significativo para cada uno/a de los/as que participamos del proceso. Estamos convencidos/as de que es solamente en este cruce de miradas, enfoques, búsquedas y sensibilidades que somos capaces de ampliar nuestra visión de la realidad, dejarnos de cuestionar y ser capaces de generar intuiciones y propuestas orientadas a promover, cada vez con mayor empeño, procesos de educación en derechos humanos en el continente.

Dedicamos el trabajo realizado a los profesores y profesoras que a lo largo de todo el continente renuevan cada día su compromiso con la educación y, de modo especial, con la escuela pública. Conocemos los desafíos que enfrentan, sus luchas, ilusiones y sueños. Creemos en su capacidad profesional, en su dedicación y entusiasmo. Estamos convenci-

dos/as de que juntos/as podemos colaborar desde el compromiso con una escuela pública de calidad para todos/as para afirmar la democracia y una ciudadanía cada día más consciente y activa en cada uno de nuestros países

SUBRAYADOS, INQUIETUDES Y PROPUESTAS

Estas reflexiones subrayan los aspectos más confluyentes de las investigaciones realizadas. Por un lado, procuran señalar algunos subrayados que emergen del diálogo entre los tres estudios de caso y, por otro, quieren ofrecer algunos elementos que nos parecen importantes para enfrentar en la educación escolar la problemática de la discriminación y desarrollar procesos de educación en derechos humanos en el cotidiano de nuestras escuelas.

En que pese la diversidad de contextos, la discriminación atraviesa con fuerza y está presente en cada una de las sociedades en que fue desarrollado el estudio como un todo y en los distintos grupos sociales y culturales que la componen. Los procesos de discriminación, en general, transcurren de modo no explícito y se manifiestan de manera sutil, fluida y veladamente en las rutinas, costumbres, relaciones sociales, lenguaje y actitudes. Se puede afirmar que hay un proceso de “naturalización” de la discriminación en nuestras sociedades.

Esta constituye una práctica social fuertemente arraigada en nuestro imaginario colectivo y en nuestras mentalidades.

- a. La discriminación tiene muchos rostros y dimensiones pero afecta sobre todo a indígenas, afrodescendientes, grupos populares, niños y jóvenes en situación de riesgo, portadores de necesidades especiales, así como a las mujeres. Hay una fuerte relación entre discriminación y desigualdad social, pero no se puede reducir una a la otra. Son procesos interrelacionados, pero que, al mismo tiempo, poseen especificidades propias. Sin embargo, las discriminaciones de carácter étnico –referidas a los pueblos originarios y a los afrodescendientes– y de carácter social –dirigidas a los pobres y miserables– son, según las representaciones de los participantes en la investigación, las más fuertes y se presentan muchas veces relacionadas. También la afirmación del magisterio como un grupo profesional objeto de discriminación y socialmente desvalorizado fue señalada con fuerza por los/as educadores/as.
- b. Se trata de procesos con fuertes raíces históricas. La formación de nuestras sociedades, marcada por procesos de dominación, dependencia, autoritarismo, fuerte jerarquización social, siglos de esclavitud, exclusión, concentración de poder y bienes económicos, científicos y tecnológicos en manos de determinados grupos, formación de identidades nacionales homogéneas a partir de los grupos dominantes, son algunos de los elementos configuradores que constituyen raíces histórico-sociales que generan y alimentan los procesos de discriminación.
- c. Conviene tener presente de modo especial que los prejuicios son contruados, no son naturales, y están fuertemente arraigados en nuestras mentalidades y en el imaginario colectivo. Son reinventados y reinstalados continuamente en el imaginario social. No pueden ser reducidos a una dimensión racional. Por el contrario, poseen una fuerte carga emocional y afectan procesos subconscientes e inconscientes. Favorecen una percepción simplificada y padronizadora de la realidad y los distintos grupos sociales y étnicos. Tienen que ver con la formación de los grupos de pertenencia y de referencia, con las historias de vida, así como con los procesos de exclusión y marginación.

- d. Los relatos de los diferentes estudios, en general, reconocen que vivimos en sociedades marcadas de modo contundente por procesos de discriminación. Experiencias de haber sufrido en su propia piel estos procesos son presentadas, con toda la carga de dolor y sufrimiento que esta vivencia provoca y su incidencia sobre la autoestima de las personas. Sin embargo, la tendencia a situar en el “otro” la fuente de la discriminación es muy fuerte. No es fácil reconocernos como actores o cómplices de estos procesos. Según Taylor (2002), nuestro sentido tácito de la condición humana puede bloquear nuestra comprensión de los “otros”. En este sentido, es importante promover procesos que favorezcan la identificación y deconstrucción de nuestras suposiciones, en general implícitas, que no nos permiten un acercamiento a la realidad de los “otros”.
- e. La cultura escolar está históricamente construida en referencia a una cultura común, homogeneizadora y de carácter monocultural. En este sentido, no le es fácil reconocer la diversidad y la pluralidad cultural presentes en el día a día de las escuelas y trabajarlas valorando positivamente las diferencias. Los/as profesores/as y alumnos/as reconocen las manifestaciones plurales de la discriminación en la escuela, pero, al mismo tiempo, la tendencia a ignorarlas y silenciar su realidad, lo que refuerza los prejuicios y estereotipos presentes en la sociedad.
- f. La discriminación se manifiesta en distintas dimensiones del cotidiano escolar: en el currículo formal y en el oculto; en las relaciones interpersonales entre alumnos/as, así como entre profesores/as y alumnos/as; en el material didáctico; en las formas de realizar los procesos de evaluación y manejar las cuestiones de disciplina; en el lenguaje oral y escrito (los chistes, los apodos, los dichos, etc.); en los comportamientos no verbales (las miradas, los gestos, etc.) y los juegos. Conviene tener presente que las expresiones fuertemente arraigadas en el sentido común que hacen juicios de valor sobre determinados grupos sociales y/o culturales, así como las bromas son ámbitos especialmente sensibles a las manifestaciones de la discriminación en el cotidiano escolar.
- g. Muchas fueron las estrategias indicadas por profesores/as y alumnos/as para que se trabaje en la escuela una propuesta educativa no discriminadora. Es importante tener presente que se trata de un principio que debe penetrar la escuela como un todo e incidir en las distintas dimensiones de la cultura escolar y la cultura de la escuela. Se trata de una propuesta que no puede ser reducida a momentos puntuales y a la realización de algunos eventos. En este sentido debe ser un enfoque global presente en el proyecto pedagógico de cada escuela. Una sensibilidad cotidiana a ser asumida y desarrollada por todo el profesorado. Incluir esta temática en los procesos de formación inicial y continuada de educadores es fundamental. La escuela es un locus de formación de profesores/as. En las jornadas pedagógicas, los centros de estudio, los días de reflexión, etc., esta temática debe estar presente. El trabajo colectivo es un elemento imprescindible. Hoy se va afirmando una nueva conciencia de la importancia de esta temática entre los/as educadores/as y su íntima relación con una educación en derechos humanos.

DESAFÍOS ACTUALES DE UNA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS

A partir de los años ochenta, las experiencias de educación en derechos humanos se han multiplicado en distintos países del continente. Iniciativas gubernamentales, experiencias promovidas por organizaciones no gubernamentales, seminarios, encuentros y

congresos, constitución de redes, promoción de cursos, producción de materiales pedagógicos, publicación de libros y artículos, realización de investigaciones, estos son algunos de los indicadores que evidencian el camino recorrido. En varios países se han aprobado legislaciones orientadas a la incorporación de la educación en derechos humanos en los currículos nacionales.

Sin embargo, la penetración de esta perspectiva en las escuelas todavía es lenta y bastante reducida. Si la educación en derechos humanos está orientada a generar cambios significativos en la cultura escolar, éstos suponen capacidad de generar procesos de modo graduado, sistemático y progresivo. Exige ser conscientes de las resistencias que procesos de este tipo están llamados a enfrentar, sean las generadas por la cultura escolar en que están inmersos, como por el peso de la cultura social de referencia, que está conformada por valores y prácticas que en muchas situaciones no ayudan a consolidar una cultura de los derechos humanos.

Si queremos que la educación en derechos humanos se desarrolle de modo sistemático y progresivo, es necesario prever procesos de gestión adecuados a nivel intraescolar y del sistema educacional. No bastan las buenas intenciones, las formulaciones de proyectos bien elaboradas, ni las improvisaciones. Son necesarias buenas "cartas de navegación". Esta es sin duda una preocupación que tiene que estar más presente en nuestros esfuerzos cotidianos.

Es necesario promover procesos de reflexión y profundización que permitan a los actores de la comunidad educativa llegar a optar por la promoción de los derechos humanos como un eje orientador de la propuesta educativa. Esta no es una elección fácil ni exenta de consecuencias. Exige replantear contenidos, actitudes, procesos psicopedagógicos, estrategias didácticas, estilos de relaciones humanas y de gestión, de afrontar conflictos y situarse ante las cuestiones del entorno, así como del país y de la globalidad del planeta. En los casos en que esto se da, las energías creativas de la educación en derechos humanos se desarrollan en toda su plenitud, articulándose distintas experiencias y fortaleciéndose el trabajo conjunto de los educadores.

Un aspecto que nos parece muy importante en los procesos de educación en derechos humanos es la conciencia de que esta es una expresión que admite distintos enfoques. No se trata de padronizar. La pluralidad también aquí puede ser un elemento enriquecedor. Sin embargo, es importante que se desarrollen opciones conscientes. Esto exige confrontarse con las distintas concepciones, discutir las con otros y profundizar en su significado, fundamentación y consecuencias. Es posible señalar, sin la pretensión de que seamos exhaustivos, algunos enfoques presentes en las escuelas básicas. El primero concibe la educación en derechos humanos referida a determinados momentos, a actividades relacionadas a algunas fechas que se deben conmemorar como el Día de la Mujer, de los Niños/as, de la Tolerancia, de los Derechos Humanos, del Medio Ambiente, entre otros. Se trata de promover la sensibilización a través de determinados eventos y actividades. Es posible afirmar que todo el trabajo realizado en las últimas décadas procuró superar esta perspectiva. Sin embargo, nos atreveríamos afirmar que ella todavía está bastante presente en las escuelas.

Otra perspectiva es la que concibe la educación en derechos humanos exclusivamente como una educación en valores. En varias de las reformas educativas presentes en el continente predominó este enfoque. Esto se evidencia cuando el tema es asumido dentro del eje transversal de la ética. Educar en derechos humanos es promover valores como respeto, valoración mutua, tolerancia, reconocimiento del otro, diálogo, solidaridad. Se enfatiza la dimensión interpersonal. Esta visión está bastante presente en la enseñanza básica. Para algunos educadores, especialmente en este nivel de educación, es lo que se puede y se debe promover.

Un tercer enfoque es el que asume la perspectiva histórico-crítica. Para ello es necesario desde temprano introducir a los alumnos y alumnas en una visión histórica y

dinámica de los derechos humanos como construcción social, en que las dimensiones individual y social, ética, cultural y político-social no pueden ser dissociadas. Desde temprano se debe ir introduciendo elementos del contexto social en que se vive y articulando valores y prácticas sociales, así como nociones de derechos que se refieren a las distintas generaciones, siempre teniendo presente los niveles evolutivos de los/as alumnos/as. En este enfoque, compromisos concretos de carácter comunitario y social son estimulados desde los primeros años de la escolarización. Derechos como a una vida digna, a la salud, alimentación, vivienda, educación, participación, identidad cultural, entre otros, son trabajados en la escuela, junto a las actitudes que deben configurar las relaciones humanas.

Estas distintas perspectivas, muchas veces se mezclan y están presentes en la misma escuela. Explicitarlas, discutir las y trabajarlas es una exigencia para ir dando cada vez más consistencia a los procesos desarrollados. La formación en derechos humanos es un proceso complejo. No se improvisa. Exige que esta temática penetre tanto en los sistemas de formación inicial de profesores/as como en los procesos de formación continuada. Sin embargo, esta temática todavía está muy poco presente en la formación de los educadores. No ha penetrado de modo significativo la cultura de la formación docente que, en general, privilegia los aspectos técnico-pedagógicos. Si la educación en derechos humanos no penetra la cultura de la formación docente como uno de sus ejes orientadores, difícilmente su difusión en los sistemas educativos será cada vez más extensiva y no solamente presente en el trabajo de determinados grupos más sensibles a esta temática.

La realidad actual de América Latina y el Caribe, así como la de todo el planeta, está exigiendo una fuerte reconceptualización de las temáticas trabajadas en los procesos de educación en derechos humanos. Es fundamental que trabajemos la articulación entre igualdad y diferencia. Los derechos humanos tienen como una de sus pasiones fundantes la lucha por la igualdad de derechos de todas las personas humanas. Esta es una categoría fundamental de la modernidad. Iguales en dignidad supone derechos de ciudadanía para todos y todas. Igualdad de oportunidades, de acceso a bienes y servicios. Derecho a la educación, no solamente a entrar en la escuela, sino también a permanecer en ella, a un aprendizaje significativo y de calidad. El derecho de los educadores a enseñar en condiciones adecuadas de trabajo, a un salario justo, a estímulos para su formación permanente. Qué lejos estamos todavía de que estas profundas aspiraciones humanas se concreten para todos/as. Es importante que la educación en derechos humanos trabaje en profundidad la conciencia de que cada persona humana es sujeto de derechos simplemente por su condición de pertenecer a la humanidad.

Hoy, la exigencia de la igualdad pasa también con fuerza por las políticas de reconocimiento de las diferencias. Somos iguales y diferentes. Afirmar la igualdad exige reconocer las diferencias. De género, etnias, culturas, generaciones, historias personales y colectivas, grupos sociales, etc. Ser conscientes de que las relaciones entre diferentes son relaciones sociales y están afectadas por relaciones de poder es fundamental para que no se tenga una visión romántica e idealizada del diálogo intercultural.

Trabajar la articulación entre igualdad y diferencia en la escuela no es fácil. La cultura escolar está marcada por el monoculturalismo y la llamada cultura común, que en general se presenta como universal. Cuestionar esta realidad y desvelar los procesos de prejuicio y discriminación presentes en el cotidiano escolar en relación a los/as considerados/as diferentes –¿quiénes son?, ¿no somos todos diferentes?– es una exigencia ineludible de la educación en derechos humanos hoy especialmente urgente de ser trabajada.

En un mundo marcado por fenómenos cada vez más fuertes y diversificados de **intolerancia**, explícita y velada, de negación y destrucción física o simbólica del “otro”, en que se afirma una cultura de la violencia, una sociabilidad violenta entre niños/as y jóvenes, es necesario promover estrategias muy concretas de educación para la solidari-

dad y la convivencia entre diferentes. Consideramos que ésta es una de las grandes exigencias de la educación en derechos humanos para los próximos años. Educar para el reconocimiento del “otro”, la capacidad de negociación, de diálogo, de resolución no violenta de conflictos, de construcción colectiva, son componentes imprescindibles de una educación en derechos humanos.

Terminamos haciendo referencia a la frase de Einstein con la cual empezamos este trabajo: *“Es más fácil desintegrar un átomo que un prejuicio”*. Los prejuicios y las discriminaciones están fuertemente arraigados en nuestras mentalidades y en el imaginario colectivo de nuestras sociedades. “Desintegrarlos” exige un proceso consciente, cuidadoso y sistemático de “desnaturalización”, sensibilización, reflexión, profundización y acción, en el ámbito personal y colectivo, que trabaje lo cognitivo, lo afectivo, lo simbólico, lo político-social y lo cultural. La escuela puede colaborar, y mucho, en esta perspectiva, pero no es omnipotente. Solamente articulando las estrategias educativas, culturales y político-sociales es posible avanzar. El camino es largo pero ya está en marcha.

SABIOS IGNORADOS



Por haber sido esclavos o hijos de esclavos, apenas se conocen hoy los nombres de hombres y mujeres de talento que marcaron su época con descubrimientos importantes, poniendo a veces la sabiduría tradicional al servicio de la ciencia moderna. Sólo unos cuantos han logrado el reconocimiento de la posteridad.

En 1721, cuando una epidemia de viruela azotaba las trece colonias inglesas que más tarde serían los Estados Unidos, un esclavo negro llamado Onesimus dijo a su amo, Cotton Mather, un pastor puritano de Boston, mostrándole una cicatriz de su cuerpo: “Saje la piel, ponga una gota... y nadie más enfermará”. Aunque al principio apenas dio crédito a esas palabras, Mather acabó publicando el “descubrimiento” en una relación de cuanto se dice sobre la inoculación o trasplante de la viruela, exponiéndose así a la mofa de todos los médicos menos uno, Zabdiel Boylston, que ensayó la vacuna con su propio hijo y dos esclavos suyos. Al ser positivo el experimento, lo repitió con 241 personas, de las cuales sólo seis enfermaron. Más tarde, Thomas Jefferson obtuvo un éxito total vacunando a 200 esclavos, 80 de los cuales eran de su propiedad. Después de ese nuevo experimento, la población blanca aceptó la vacunación, que protegería contra la enfermedad a muchos soldados durante la Guerra de Independencia.

Así, mucho antes de que naciera Edward Jenner, universalmente reconocido como padre de la vacuna contra la viruela, el joven esclavo Onesimus, deportado a América en 1706, reveló a su dueño cómo trataban esa enfermedad los curanderos africanos. Su nombre ha quedado como una mera anotación al margen en la historia de la medicina.

Otros esclavos conocieron un destino análogo. Por ejemplo, uno llamado César, que preparó un antídoto contra la mordedura de la serpiente cascabel –basado probablemente en un remedio ancestral africano– con una mezcla de ceniza de madera, tabaco y otros ingredientes. En 1792, el *Massachusetts Magazine* publicó una descripción del fármaco, que si no dio fama mundial a su inventor, le valió por lo menos ser emancipado por la Asamblea General de Carolina del Sur.

Más suerte tuvo Benjamin Banneker, nacido en Maryland en 1731 de padre esclavo y madre libre. Astrónomo y matemático brillante, Banneker en 1791 publicó un almanaque tan documentado que el propio presidente de Estados Unidos, Thomas Jefferson, impresionado por su erudición, le dirigió una misiva en la que decía que su obra demostraba que “la naturaleza ha dotado a nuestros hermanos negros con el mismo talento que a los

EL CORREO DE
LA UNESCO,
DICIEMBRE 2004.

hombres de otro color". Asimismo, Jefferson informó a Banneker de su intención de enviar el almanaque al sabio francés Condorcet, secretario de la Academia de Ciencias de París y miembro de la Sociedad Filantrópica. Un gesto sin precedentes en aquella época.

La Federal Gazette y el Baltimore Daily Advertiser también rindieron homenaje a este hombre de talento, "descendiente directo de un africano", publicando sendas necrológicas con motivo de su fallecimiento, ocurrido el 25 de octubre de 1806. También obtuvieron un reconocimiento público otros científicos, como el ingeniero Lewis Howard Latimer (1848-1928), que llegó a ser miembro de la Sociedad Edison Pioneers, o Norbert Rillieux (1806-1894), de Nueva Orleans, cuyo procedimiento de transformación del jugo de caña en cristales de azúcar blanca se sigue utilizando hoy. No obstante, la contribución de los esclavos y sus inmediatos descendientes al desarrollo de la ciencia se sigue ignorando en gran medida. A menudo, como en el caso de Onesimus, fueron los amos quienes publicaron o patentaron las invenciones de sus esclavos, que debían contentarse con que, a lo sumo, se mencionasen sus nombres.

Recientemente, los investigadores comenzaron a exhumar del silencio y el olvido a estos personajes, que deberían ser más conocidos. Esto responde a un justo deber de memoria y a la necesidad de contribuir a un diálogo intercultural fundado en un conocimiento mutuo de los aportes científicos y técnicos de los distintos componentes de la humanidad. Para que todos los individuos se reconozcan en la sentencia del esclavo africano liberto y célebre comediógrafo latino Terencio: "*Homo sum: nihil homini a me puto alienum*" (*Soy humano, y nada humano me es ajeno*).

9

LOS INTOCABLES DEL JAPÓN

RICHARD WERLY,
PERIODISTA
FRANCÉS EN
JAPÓN.
EL CORREO DE
LA UNESCO,
DICIEMBRE 2004.

"La homogeneidad de la sociedad japonesa es sólo aparente. Sigue estando organizada en castas invisibles, y nosotros, los burakumin, somos la categoría más baja...". Nadamoto Masahisa enseña historia contemporánea en la Universidad de Kyoto, antigua capital imperial del país del sol naciente. Fuera de sus cursos, este catedrático se bate por otra causa: la de los burakumin o eta-hinin (los "muy sucios" en japonés), que la sociedad nipona continúa marginando.

Considerada hasta la segunda mitad del siglo XIX como una minoría de "intocables", la comunidad japonesa de los burakumin o buraku está integrada por más de dos millones de personas –sobre 126 millones de habitantes– repartidas en cerca de cinco mil localidades. Esos guetos son la consecuencia directa de la condición oficial de parias que los estigmatizó hasta su abolición en 1871, a comienzos de la era Meiji, durante la cual el Japón se industrializó a marchas forzadas.

El término burakumin designaba en ese entonces a las personas empleadas principalmente en los mataderos, las curtimbres, los centros de desolladura de animales y las morgues. En resumen, todos aquellos que por su ocupación diaria estaban en contacto con los cadáveres y la sangre, actividad considerada impura según los preceptos del sintoísmo, religión tradicional del archipiélago.

Toda discriminación oficial y legal hacia los buraku ha desaparecido hace tiempo. Las autoridades niponas afirman con razón que esta casta invisible goza ahora de los mismos derechos que los demás ciudadanos japoneses, cuya morfología, lengua y religión comparte.

Pero lo que es cierto en el papel no siempre lo es en la cabeza de la gente. Nadamoto Masahisa impulsa, con otros militantes, campañas para protestar contra la discriminación solapada que siguen practicando los propietarios, los agentes inmobiliarios o los empresarios hacia los burakumin. "Muchos japoneses se lo piensan dos veces antes de

alquilar un departamento a un buraku. Si la persona se identifica o se presenta como tal, todo se hace más difícil. Alojar a un buraku puede traer mala suerte”.

En el Japón de hoy, los burakumin sufren además una segregación social. “En los años 60-70 constituyeron el grueso de los jornaleros de la construcción y la industria. Hoy son los primeros en pagar los platos rotos de la crisis”, explica una abogada que lucha contra la discriminación salarial practicada contra los buraku en algunas grandes empresas.

Su concentración geográfica en ciertas regiones (como Kyoto u Osaka), facilita su identificación. Hasta el punto de que muchos de ellos ocultan su origen. Así, Hiromu Nonaka, un político muy influyente del Partido Liberal Demócrata, en el poder, se ha negado siempre a admitir sus vínculos con la comunidad burakumin. Peor aún: todavía ocurre que las familias japonesas burguesas verifiquen ilegalmente los antecedentes de sus futuros yernos o nueras “para evitar que contaminen a la familia”. Recurren a agencias especializadas de genealogistas que escudriñan los antiguos koseki (registros familiares) en los archivos de las prefecturas, muy a menudo con la complicidad de la administración local.

FUTUROS POSIBLES: DIEZ TENDENCIAS PARA EL SIGLO XXI

10

El *Nuevo Correo* de la UNESCO ha preparado la siguiente versión, actualizada y resumida, del documento “Siglo XXI: tentativa de identificación de algunas grandes tendencias”, que el director de la Oficina de Análisis y Previsión, Jérôme Bindé, presentó al Equipo Especial del Consejo Ejecutivo sobre la UNESCO en el Siglo XXI.

DIEZ TENDENCIAS A LARGO PLAZO QUE PODRÍAN ESBOZAR LOS FUTUROS POSIBLES DE LA HUMANIDAD EN EL SIGLO XXI

Complejidad e incertidumbre son palabras clave de nuestra época. En esta hora de la mundialización y de la aceleración y multiplicación de los intercambios, el futuro parece, si no totalmente oscuro, sí al menos opaco. Atrapados en el vértigo de lo inmediato, sometidos a la tiranía del apremio, no nos tomamos el tiempo necesario para preparar acciones bien meditadas y prever sus consecuencias. Sin frenos ni visibilidad nos vemos embarcados en la aventura del futuro, olvidando que cuanto más rápido va un vehículo, más lejos deben llegar sus faros. Hoy ya no se trata de ajustarse o adaptarse, porque el ajuste y la adaptación suponen siempre que llevamos retraso. Hoy de lo que se trata es de adelantarse. Hay que adoptar una visión clarividente cara al porvenir y echar una mirada prospectiva al mundo, para que el día de mañana nuestros hijos cosechen los frutos de nuestra anticipación y no las tempestades de nuestra ceguera. Las grandes tendencias identificadas son:

1. El auge de la tercera revolución industrial.
2. Agravación de la pobreza y la exclusión.
3. ¿Nuevas amenazas para la paz, la seguridad y los derechos humanos?
4. Mutaciones demográficas.
5. El medio ambiente del planeta en peligro.
6. Avances de la sociedad de la información.
7. ¿Reforzar la gobernabilidad?
8. ¿Hacia la igualdad entre los sexos?

9. Nuevos encuentros entre las culturas.
10. Desafíos éticos de la tecnociencia.

De estas tendencias, en este material de análisis se expondrán:

- Agravación de la pobreza y la exclusión.
- ¿Nuevas amenazas para la paz, la seguridad y los derechos humanos?
- ¿Hacia la igualdad entre los sexos?
- Nuevos encuentros entre las culturas.

Niñas discriminadas en la escuela. Las niñas siguen afrontando una “fuerte discriminación en el acceso a la escuela” en la mayoría de los países en desarrollo, sostiene el Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2003-2004, publicado por la UNESCO en noviembre pasado.

En los noventa, el número de niñas escolarizadas creció más rápido que el de los niños, pero las niñas siguen representando 57% de los casi 104 millones de menores no escolarizados en el mundo.

El informe subraya que la paridad entre los sexos en la educación sigue siendo una perspectiva lejana en 54 países, entre ellos Pakistán, India y 16 países del África subsahariana. En China, los niños seguirán siendo más numerosos que las niñas en la enseñanza secundaria durante varios años más.

AGRAVACIÓN DE LA POBREZA Y LA EXCLUSIÓN

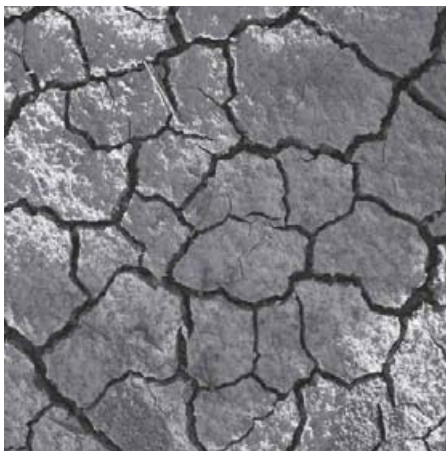
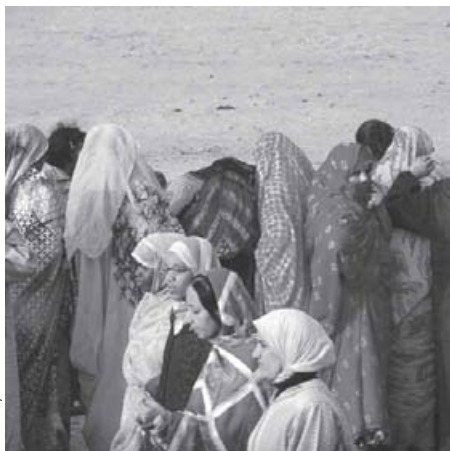
De aquí a 2015, 1.900 millones de seres humanos podrían vivir por debajo del umbral de pobreza absoluta.

En los últimos decenios, la lucha contra la miseria ha progresado considerablemente. Según el PNUD, la pobreza ha retrocedido más en los últimos cincuenta años que durante los cinco siglos anteriores. Pero más de 3.000 millones de individuos, es decir más de la mitad de la humanidad, tratan de sobrevivir con menos de dos dólares al día, mientras que 1.500 millones no tienen acceso al agua potable y más de 2.000 millones no reciben atención sanitaria elemental. El 70% de los pobres son mujeres, y dos tercios de las personas en la miseria no han cumplido 15 años.

Según el Banco Mundial, de las previsiones actuales se desprende que seguirá aumentando el número de personas sumidas en la pobreza absoluta. Es muy posible que, de aquí a 2015, 1.900 millones de habitantes del planeta vivan por debajo del umbral de pobreza absoluta, es decir con un dólar diario. En los albores de este nuevo milenio son 1.500 millones de personas, aproximadamente, y en 1987 eran 1.200 millones.

En el próximo cuarto de siglo, al menos 85% de la población mundial vivirá en países con economías en desarrollo o en transición que deberán soportar el mayor peso del crecimiento demográfico, salvo que se produzca un recrudescimiento general de las grandes migraciones del Sur hacia el Norte. El factor agravante de la concentración de los recursos en manos de unos pocos es muy probable que persista, o incluso que se agrave. Además, conviene recordar que el aumento de la pobreza no se mide únicamente con parámetros económicos, sino también en términos educativos, tecnológicos, culturales, ecológicos y sanitarios.

Unos 800 millones de habitantes del planeta padecen subalimentación crónica. La disminución actual del número de personas insuficientemente alimentadas (un promedio de ocho millones al año) no basta para realizar el compromiso contraído por 186 países en la Cumbre Mundial de la Alimentación, celebrada en noviembre de 1996, a saber: reducir a la mitad el número de subalimentados de aquí a 2015. Este objetivo sólo se podría alcanzar con una disminución anual de 20 millones de la cifra global de subalimentados.



Izquierda: El aumento de la pobreza no se mide solamente en parámetros económicos, sino también en términos educativos, tecnológicos, culturales, medioambientales, sanitarios... Derecha: Mil quinientos millones de personas no disponen de agua potable.

¿NUEVAS AMENAZAS PARA LA PAZ, LA SEGURIDAD Y LOS DERECHOS HUMANOS?

Los acontecimientos del 11 de septiembre y sus consecuencias parecen haber creado un nuevo paradigma en materia de seguridad, guerra y paz, que se caracterizaría por el enfrentamiento entre un grupo de Estados que apoyan al terrorismo internacional y una coalición de Estados “civilizados”. No cabe duda de que este paradigma tendría que matizarse, aunque sólo fuera para evitar la propagación del mito peligroso –y ampliamente refutado– del choque entre las civilizaciones. Por muy reales que sean los riesgos provocados por el terrorismo internacional y las tensiones y desequilibrios que genera, conviene recordar que esta nueva situación se superpone a la que existía anteriormente sin suprimirla.

Aunque la paz parece más posible desde que acabó la guerra fría, la probabilidad de la guerra subsiste porque algunos Estados siguen dedicando a la defensa sumas considerables, que les hacen falta cuando se trata de afrontar amenazas que no son de índole militar y que hipotecan el futuro. Además, estamos presenciando una multiplicación de los enfrentamientos “infraestatales” y de las contiendas entre etnias o comunidades, que han llegado a constituir el conflicto típico de estos comienzos del siglo XXI. Estos conflictos se suelen producir en contextos de desaparición del Estado de derecho y de impotencia de las instituciones nacionales. En estas condiciones, cabe preguntarse si no hay que temer que en los próximos decenios se intensifique el fenómeno del “fracaso de los Estados” y la multiplicación de conflictos al margen del respeto de las normas jurídicas internacionales, haciendo extremadamente difícil cualquier tentativa de mediación de los organismos internacionales.

La intolerancia, la xenofobia, el racismo y la discriminación están resurgiendo de manera violenta, e incluso genocida. Sus autores los justifican con frecuencia en nombre de la pertenencia religiosa, nacional, cultural o lingüística. ¿Vamos a seguir contemplando fenómenos como la mundialización del terrorismo y el crimen organizado, la repetición de las matanzas y las violaciones masivas de los derechos humanos, el auge de economías de guerra ilegales y la propagación de la violencia en la escuela y en la sociedad? ¿Los Estados y los organismos internacionales se verán obligados en los próximos decenios a limitarse a la gestión de las diferencias más que a fortalecimiento del vínculo social?

El fin de la guerra fría había suscitado una gran esperanza: al fin se podrían reducir sensiblemente los presupuestos militares e invertir más en el desarrollo humano, especialmente en educación. Sin embargo, aún estamos esperando que lleguen los tan anunciados “dividendos de la paz”. Después de las esperanzas suscitadas por la “carrera al desarme”, que comenzó en 1989, después de la caída del muro de Berlín, hoy somos testigos del nuevo auge que han cobrado los gastos militares y el comercio de armas.

Además, las amenazas para la paz y la seguridad ya no son únicamente de índole militar. Los últimos decenios se han caracterizado por una toma de conciencia, nacional e internacional, de las múltiples dimensiones de la paz y de la seguridad. Ante la interdependencia creciente de los fenómenos políticos, económicos, financieros, sociales y ambientales, el Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas debería preguntarse si no sería conveniente incorporar más sistemáticamente a sus esferas de competencia otras amenazas que también se ciernen sobre la seguridad humana: el deterioro del medio ambiente y de las condiciones de vida, los problemas de población, las rivalidades culturales y étnicas, y todas las formas de violación de los derechos humanos.



UNESCO/M. Ravassard

Izquierda: Evitar que se propague el mito peligroso –y ampliamente refutado– del “choque entre las civilizaciones”. Centro: El papel de las mujeres debería aumentar en los primeros decenios del siglo XXI, y la mayor parte de las sociedades progresar hacia más igualdad entre los sexos. Derecha: Escena de la película *Los dioses deben estar locos*, del director sudafricano Jamie Uys, 1984.

¿HACIA LA IGUALDAD ENTRE LOS SEXOS?

Entre todos los desequilibrios que se dan en materia de desarrollo, el existente entre los sexos es uno de los más específicos y afecta sin excepción a todos los países, incluso a los más adelantados y orgullosos de sus logros en la lucha contra las disparidades. En contra de lo que se suele pensar, los progresos hacia la igualdad de los sexos no siempre dependen de la riqueza de un país y ni siquiera –por asombroso que pueda parecer a primera vista– del nivel de lo que el PNUD denomina “desarrollo humano”. Lo primordial en este ámbito es la manera de concebir el desarrollo, la voluntad política, la evolución cultural y el empeño que ponga toda la sociedad.

Desde luego, en los últimos decenios se han registrado progresos sustanciales a escala mundial, en particular en los ámbitos de competencia de la UNESCO. Habida cuenta de esta evolución, el papel de las mujeres cobrará más importancia en los primeros decenios del siglo XXI y la mayoría de las sociedades progresarán hacia una mayor igualdad entre los sexos.

Los avances más notables se han producido en el campo de la educación. También se han realizado progresos importantes en el ámbito de la salud: la esperanza de vida de las mujeres ha aumentado a un ritmo superior en un 20% al de los hombres en los dos últimos decenios; al mismo tiempo, su promedio de fecundidad ha disminuido en un tercio. Con gran lentitud se están entreabriendo las puertas del poder político a las mujeres, al menos en cierto número de países. Además, en contra de lo que se suele creer equivocadamente, los progresos registrados son más sensibles en las naciones del Sur.

No obstante, los avances de los treinta últimos años en la educación, la salud y la participación distan mucho de haber eliminado todos los obstáculos. Por lo que respecta a la educación, cerca de dos tercios de los 880 millones de analfabetos del mundo son mujeres. De cada tres mujeres adultas hay una que todavía no sabe leer ni escribir, y la mayoría de éstas vive en zonas rurales. A pesar de sus necesidades específicas en materia de salud y de nutrición, la mujer recibe menos atenciones sanitarias que el hombre, en particular en el Tercer Mundo. Además, la reciente evolución positiva en el ámbito político y laboral no ha hecho desaparecer las barreras “invisibles”, pero reales, con que siguen tropezando las mujeres para ascender en la sociedad.

La pobreza se ceba ante todo y sobre todo en la mujer. El 70% de las personas sumidas en la pobreza absoluta son mujeres y el número de mujeres pobres en las zonas rurales casi se ha multiplicado por dos en veinte años. La inmensa mayoría de ellas sigue encerrada en lo que algunos economistas han denominado el “gueto rosa”: servidumbre, agricultura de subsistencia y empleos burocráticos mal remunerados.

Además, en todas las regiones del mundo el desempleo y el subempleo les afectan prioritariamente. La mujer no siempre disfruta del mismo trato que el hombre en materia de derecho de propiedad y herencia, ni de derechos relacionados con el matrimonio o el divorcio.

La insuficiencia de los derechos de las mujeres se refleja en la persecución y opresión moral y física de que son víctimas. Así, en los conflictos armados se siguen empleando la violencia contra la mujer y la violación como armas de terror e intimidación. Por otra parte, la violencia en el hogar y los malos tratos sexuales contra menores, la prostitución, las mutilaciones sexuales, la explotación de las adolescentes de países pobres por el “turismo sexual”, el aborto selectivo y el infanticidio de las niñas son todavía fenómenos excesivamente corrientes.

NUEVOS ENCUENTROS ENTRE LAS CULTURAS

Es probable que en los decenios próximos el auge de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como la difusión de informaciones a través de redes, la interactividad y la multiplicidad de conexiones, modifiquen considerable y duraderamente no sólo el panorama económico, social y político, sino también el cultural.

Primer problema clave: ¿van a favorecer la mundialización y las nuevas tecnologías el florecimiento del pluralismo cultural, el diálogo y los encuentros entre las culturas? De ser así, ¿cuál será la índole de esos encuentros? ¿Serán positivos y creadores, o bien hostiles y destructores? ¿Nos encaminamos a un colisión entre las culturas o a una hibridación cultural y étnica?

Cabe preguntarse también si los nuevos encuentros entre culturas propiciarán la hegemonía de una o varias sobre las demás, o incluso la homogeneización cultural que algunos temen, o si por el contrario exacerbarán las diferencias y suscitarán nuevas fragmentaciones culturales. Dicho de otro modo, ¿qué será de la fecunda diversidad de las culturas en un planeta cada día más “mundializado”, conectado a las redes e interconectado? Tengamos presente que por lo menos la mitad –y acaso muchas más– de las 5.000 a 6.700 lenguas que se hablan en el mundo corren peligro de desaparecer de aquí a finales del siglo.

En el curso de los decenios próximos, ¿reemplazarán las identidades culturales a la ciudadanía o contribuirán a su consolidación y reinención? Según Alain Touraine, “el interrogante esencial al que la teoría y la acción políticas deben buscar respuesta” podría enunciarse así: “¿Cómo restablecer el vínculo entre el espacio excesivamente abierto de la economía y el mundo excesivamente cerrado y fragmentado de las culturas?”.

Otro interrogante más: ¿cuáles serán las identidades y modalidades de poderes cuya emergencia propiciará la sociedad de la información y de las redes?

Otra tendencia observable: la “tecnologización” de la cultura. Conviene preguntarse si la aplicación de procesos industriales a la cultura, al tiempo que facilita la difusión de los bienes culturales, no anuncia la desaparición de los modos tradicionales de producción y transmisión de la cultura.

¿Acelerarán el auge de una sociedad del simulacro y de la virtualidad integral las nuevas posibilidades de reproducción, difusión, recomposición y manipulación de las imágenes y los sonidos? En estas nuevas circunstancias, ¿qué sentido tendrá la noción de propiedad intelectual y qué deparará el futuro a la protección del derecho de autor?

El siglo XXI tendrá que afrontar otro desafío: el acceso de todos no sólo a la cultura, sino a todas las culturas. ¿Cómo promover un verdadero diálogo intercultural? ¿Qué lógica imperará en el universo digital: la de las llaves para abrir las redes o la de los cerrojos para vedar su acceso? En semejante contexto, es muy posible que una problemática capital de los próximos decenios sea desarrollar el dominio público de la información en las nuevas redes y facilitar el acceso a todos, especialmente en los países en desarrollo.

¿Qué repercusiones tendrán las nuevas tecnologías en el libro y la lectura? La digitalización cada vez más extendida de la escritura y la aparición de nuevos soportes han dado lugar a nuevas formas de escritura, lectura, impresión y difusión de textos, convirtiendo al libro en una materia prima infinitamente manipulable.

Gracias a la interactividad, el texto ofrecerá en adelante al lector una posibilidad casi infinita de opciones, haciendo que la lectura sea realmente plural y pluralista. Por añadidura, las nuevas tecnologías provocarán cambios importantes en la creación y comunicación del saber. Los manuales escolares del siglo XXI, y más generalmente las obras de carácter educativo, se podrán concebir desde la perspectiva de una mayor interactividad entre los distintos ámbitos del conocimiento para adaptarse a las necesidades y los gustos propios del alumno. De esa manera contribuirán al auge de la autopedagogía y la autodidáctica, así como al desarrollo de “una nueva práctica de la lectura” que se podría describir como una navegación.

Otra tendencia importante es la evolución de la noción de patrimonio, cuyo ámbito se ha dilatado desde hace unos decenios y ha dejado de limitarse al patrimonio cultural y natural para comprender también el patrimonio inmaterial, simbólico y espiritual, e incluso el genoma humano. ¿Qué nuevos ámbitos abarcará el patrimonio en los próximos decenios?

Actividades para trabajar en el Aula

unidad 3

NIVEL ENSEÑANZA BÁSICA O PRIMARIA

1. ¿Cuánto sabemos sobre nosotros? | 286
2. ¿A quién elegiría? | 287
3. ¿Cómo influyen los medios de comunicación en nuestras opiniones? | 288
4. Percepciones | 290
5. Recojamos la opinión de la gente | 291
6. ¿Qué nos dice la gente? | 292
7. Efectos de las palabras de la prensa | 294
8. ¿Soy tolerante? | 295
9. Reflexionando situaciones | 297

NIVEL ENSEÑANZA MEDIA O SECUNDARIA

1. Humor | 298
2. Analizando estereotipos en el cine | 299
3. Juego de roles | 300
4. ¿Cómo sabes lo que sabes? | 301
5. Trabajando de periodistas | 302
6. Mira a la persona, no el color | 304
7. Un hecho noticioso a través del tiempo | 305
8. El juego de los prejuicios | 312
9. Etiquetas | 314
10. La cebolla | 315

¿Cuánto sabemos sobre nosotros?

OBJETIVO

Detectar las ideas previas de los estudiantes sobre la diversidad cultural.

VECTOR

Identidad.

TRABAJO

Individual y grupal.

PROCEDIMIENTO

Niños y niñas han adquirido en su familia, en el entorno más cercano, en los primeros años de escuela y en los medios de comunicación algunas percepciones tempranas. Es importante que las preguntas sean respondidas en forma individual por cada niño o niña y luego hacer una puesta en común. La actividad tiene una duración de media hora.

¿En qué ciudad naciste?

¿Sabes dónde nacieron tu padre y tu madre?

¿Sabes dónde nacieron tus abuelos?

¿Alguien de tu familia ha vivido alguna vez fuera de tu país?

¿Tienes algún primo o prima que haya nacido en otro país?

¿Existe en tu curso algún estudiante que sea extranjero? ¿De dónde?

¿Conoces a alguien de otro país? ¿De dónde es?

¿Conoces el nombre de algún artista extranjero? ¿Cuál es el que más te gusta? ¿De dónde es? ¿Qué sabes de ese país?

¿Conoces alguna comida que sea de otro país?

¿A quién elegiría?

OBJETIVO

Reflexionar cómo las percepciones influyen en las (nuestras) conductas, y en las (nuestras) decisiones.

Comprobar si nuestras decisiones están basadas en hechos objetivos.

VECTOR

Identidad.

TRABAJO

Individual y grupal.

PROCEDIMIENTO

Para desarrollar esta actividad es necesario trabajar con una serie de fotos como las que aparecen a continuación.

Se pueden cambiar las fotos, si lo estima necesario, por otras.

a. Pida a los estudiantes que elijan a uno de

los niños o niñas con quien a ellos les gustaría:

- Estudiar.
- Ir al cine.
- Invitar a su cumpleaños.
- Jugar.
- Ser amigo/a.

b. Pida a los estudiantes que hagan lo mismo pero en negativo, con quién no querrían... realizar las actividades señaladas.

c. Grafique los resultados en la pizarra.

¿Cuáles han sido las personas más elegidas? ¿Para qué?

d. Contrastar la imagen que tenemos de las personas con la realidad.

- ¿Qué nos hace preferir unas personas a otras?
- ¿En qué se basa esta preferencia?
- ¿En qué ocasiones la primera impresión nos ha dado información errónea?



UNESCO/G. Malempre

UNESCO/G. Malempre

UNESCO/D. Riffet



UNESCO/G. Malempre

UNESCO/G. Malempre

UNESCO/M. Ravassard

UNESCO/G. Malempre

¿Cómo influyen los medios de comunicación en nuestras opiniones?³²

OBJETIVO

Reconocer cómo influye en nuestras opiniones la información que aparece en los medios de comunicación sobre inmigración.

VECTOR

Pertenencia.

TRABAJO

Grupal.

PROCEDIMIENTO

La actividad se realizará en dos partes. Esta actividad requiere que durante cinco días de la semana se realice el trabajo de seguimiento del medio informativo a través de la pauta (que se presenta a continuación) y una sesión de una hora para el trabajo en grupo y la puesta en común. Esta actividad es aconsejable de realizar con estudiantes de sexto año en adelante.

PARTE 1

Trabajo de seguimiento de noticias.

- a. La clase se dividirá en grupos de cinco personas.
- b. Cada grupo escogerá un canal de televisión, un periódico o una radio.
- c. Durante toda una semana, los estudiantes realizarán un seguimiento de las noticias que aparezcan sobre inmigración en el medio de comunicación que les corresponda, según el grupo del que formen parte.

PARTE 2

Trabajo de puesta en común y reflexión.

- a. Al final de la semana se realizará el trabajo en el aula: cada grupo se reunirá para poner en común la información recopilada por cada uno de sus miembros, y analizar las diferentes versiones de los hechos recogidas a partir del trabajo realizado con la ayuda de la pauta de observación (ver pauta).
- b. A continuación se hará una puesta en común del trabajo realizado, en la que se expondrán las opiniones que cada grupo se ha formado sobre el tema de la inmigración, a partir de la información obtenida de los diferentes medios de comunicación.
- c. También se analizarán las diferencias entre los medios de comunicación consultados: cada grupo explicará con qué medio ha trabajado y valorará el tipo de cobertura periodística realizada del tema de la inmigración en términos del lenguaje utilizado, las fuentes de información, los temas que tratan, el tipo de enfoque y los recursos gráficos utilizados.

Pauta de observación de los medios, que incluye los siguientes elementos: lenguaje empleado, diversidad de fuentes, temáticas tratadas, tipo de enfoque utilizado y recursos gráficos empleados.

³² Adaptada de <http://www.edualter.org>

PAUTA DE OBSERVACIÓN DE LOS MEDIOS

MEDIO:

PROGRAMA O SECCIÓN:

HORARIO (SI ES TELEVISIÓN O RADIO):

	LENGUAJE EMPLEADO	TEMÁTICAS TRATADAS	DIVERSIDAD DE FUENTES	RECURSOS GRÁFICOS EMPLEADOS
Primer día				
Segundo día				
Tercer día				
Cuarto día				
Quinto día				

OTRAS OBSERVACIONES:

Percepciones

OBJETIVOS

Comparar los roles sociales que se le asignan a las personas que están en el juego y que representan diferentes culturas.

VECTOR

Pertinencia.

TRABAJO

Grupal.

PROCEDIMIENTO

1. La actividad dura 30 minutos y usa como material una pelota.
2. Los/as participantes forman un círculo y se van pasando la pelota en direcciones arbitrarias.
3. Cada vez que alguien toca la pelota debe decir algo relacionado con la vida de un personaje imaginario, de tal manera que colectivamente se va construyendo una especie de biografía.
4. La dinámica completa consiste en crear dos historias, la de Rosa, una persona que vive en la ciudad, y la de Fresia, que vive en la zona rural y pertenece a una etnia indígena propia del país.
5. La animadora o el animador comienza: "Érase una vez una niña llamada Rosa...", y pasa la pelota a una persona del grupo. Poco a poco se elabora colectivamente la historia completa de su vida: sus condicionamientos, sus anhelos y aspiraciones, lo que alcanzó a realizar y finalmente la forma en que muere. A continuación se hace lo mismo con Fresia.
6. Después de crear las historias en grupo se comparan. Es conveniente que, según se va produciendo la narración colectiva, en un papelógrafo se vayan registrando los elementos importantes que permitan el análisis posterior.

FUENTE: AMANI, 1992.

Recojamos la opinión de la gente ³³

OBJETIVO

Conocer lo que es una fuente informativa. Recoger y contrastar información sobre algún hecho vinculado al tema de la inmigración en la calle.

VECTOR

Pertenencia.

TRABAJO

Grupal.

PROCEDIMIENTO

Esta actividad debe realizarse en dos sesiones de clase de una hora cada una con una semana de intervalo. Se aconseja trabajar esta actividad a partir de sexto año. Se trata de elaborar una entrevista. Es una actividad que puede ser realizada en la clase de lenguaje o ciencias sociales. También como una actividad en la hora de orientación o consejo de curso.

PARTE 1

En esta etapa se prepara la entrevista y se procede a la elección de los entrevistados.

1. Formar grupos de cuatro personas cada uno.
2. En 10 minutos deben elegir por consenso

un tema relacionado con la inmigración, que será el eje de la entrevista.

3. En 30 minutos, el grupo deberá redactar el contenido de la entrevista y hará un listado de los perfiles posibles de entrevistados (ver ficha de perfil que se adjunta). La entrevista no tendrá más de 10 preguntas.
4. En función del tamaño del grupo se puede pedir que se hagan las entrevistas en pareja o bien que se haga una por cada miembro del grupo.

PARTE 2

En esta etapa se realiza la entrevista.

1. Los diferentes grupos tienen que haber realizado las entrevistas y traerán un listado de posibles anécdotas y/o dificultades que hayan podido encontrar para ponerlas en común al resto de la clase.
2. Si no se dispone de tiempo suficiente o de la posibilidad de hacer las entrevistas en la calle, se puede convidar a personas que cumplan con los perfiles definidos a venir a la clase. Si éste es el caso, cada grupo elegirá un miembro para que realice la entrevista a la persona invitada y luego se redactará como noticia en grupo.

Ficha perfil de los entrevistados

PERFIL		
Sexo	Edades	Profesión
Aleatorio o escogido	Conocido o desconocido	Estudios

33 Adaptada de <http://www.edualter.org>

GLOSARIO

CRITERIOS DE “NOTICIA”

Se refiere a los criterios que aplicarán los profesionales que trabajan en los medios de comunicación para determinar qué es noticia y qué no. En otras palabras, estos criterios ayudan a definir lo que es publicable al provocar interés en la opinión pública. Estos criterios son los siguientes:

- actualidad de la noticia,
- novedad del hecho,
- excepcionalidad de los acontecimientos,
- proximidad con lo ocurrido,
- conflictividad e interés público.

CUERPO DE LA NOTICIA

Es una explicación más profunda de lo que se ha dicho en la entrada de la noticia y de sus aspectos más relevantes. En cada párrafo se ha de entregar información nueva para evitar repeticiones.

DISCURSO MEDIÁTICO

El discurso mediático es lo que dicen los medios de comunicación (la noticia) y lo que hay detrás de lo que presentan como simples noticias. Es decir, el discurso mediático es la información que se entrega tanto en su forma como en su contenido. Detrás de los discursos hay siempre una ideología o un posicionamiento que se reproduce mediante un determinado léxico, lenguaje, formato, periodicidad, temática, etc.

ENTRADA DE LA NOTICIA

Es el primer párrafo del texto, donde se entrega la información para que el lector pueda conocer los aspectos más importantes de la noticia.

FUENTES INFORMATIVAS

La mayoría de las veces los periodistas no han visto lo que ha pasado y tienen que explicarlo para la noticia. Para obtener la información que les ayudará a elaborar la noticia deben recurrir a las fuentes informativas, es decir a contactos con personas, instituciones o entidades que estén relacionadas con los hechos o que tengan una opinión sobre lo que ha pasado.

INFLUENCIA DE LOS MEDIOS

Los medios de comunicación tienen una influencia sobre el comportamiento y opiniones de la audiencia a través de los mensajes e información que transmiten. Lo que dicen los medios es más influyente cuando menos opinión formada se tiene so-

bre un tema determinado, como es por ejemplo el caso de la inmigración.

OBJETIVIDAD

Más allá de ser un término discutido y discutible, la objetividad expresa una voluntad de aproximación a la realidad libre de subjetividades o valoraciones personales. Sin embargo, esto es imposible desde el mismo momento en que el periodista decide qué aspectos de la noticia reflejará, qué palabras utilizará, de qué modo explicará los hechos, etc. Por tanto, sería útil pensar en los conceptos de honradez, independencia y neutralidad cuando se habla de objetividad.

RUTINAS PERIODÍSTICAS

Las rutinas de producción periodística son las dinámicas que marcan la recogida y elaboración de las informaciones al interior de una empresa periodística. Es decir, son las condiciones que influyen en el quehacer del periodista y, por tanto, en el tipo de noticia que entrega. Algunas de estas condicionantes son: limitaciones temporales y espaciales para elaborar las noticias en un tamaño determinado, horarios laborales, salarios, derechos sindicales, etc.

TITULAR

Nos habla del quién, qué y dónde de la noticia. Al ser lo primero que se lee, tiene que ser breve y claro.

PREJUICIOS

Este concepto está muy relacionado con el concepto de estereotipo. Cuando un estereotipo actúa en toda su dimensión, en nuestra forma de pensar se crea un prejuicio, que es negativo desde el momento en que nos formamos una opinión a priori hacia algunas personas por el solo hecho de pertenecer a algunos de los grupos de los cuales ya teníamos creados ciertos estereotipos.

ESTEREOTIPOS

El estereotipo actúa como una simplificación de la realidad o, mejor dicho, como una deformación y mutilación de la misma, ya que habla de una serie de características que se atribuyen automáticamente a un grupo. Este es el peligro de un estereotipo, que impide hablar de las personas individualmente y lo hace de una manera generalizada y aplicando un mismo modelo para todos los miembros de un grupo.

Efectos de las palabras de la prensa

OBJETIVO

Analizar qué lenguaje se utiliza en la prensa para describir hechos relacionados con temas de inmigración y conocer qué dicen las noticias cuando hablan de inmigración, racismo y xenofobia.

VECTOR

Pertenencia.

TRABAJO

Grupal.

PROCEDIMIENTO

Esta actividad está pensada para una hora de trabajo. Se sugiere trabajar con un hecho noticioso que diga relación a discriminación, inmigración, racismo, xenofobia... que esté ocurriendo en el país. Es importante tener LAS VERSIONES DE SEIS PERIÓDICOS (pueden incluirse al menos dos versiones de periódicos *on line*).

PARTE 1

1. Todos los participantes deberán decir los conceptos que se relacionan con el tema de la inmigración.
2. Se trabajará con diccionario para buscar las definiciones y luego se ordenarán en la

pizarra en columnas (positivo/negativo/neutro) para analizar su validez y/o legitimidad a partir de las informaciones y razonamientos que el grupo vaya aportando. En el análisis también se intentará sacar a la luz los motivos, los tópicos y estereotipos que pudieron haber motivado su aparición.

PARTE 2

1. En esta parte se recurrirá al discurso de la prensa.
2. El o la docente repartirá seis noticias de diferentes periódicos sobre un mismo hecho que tienen usos diferenciados del lenguaje. Cada grupo deberá elegir dos y se hará el análisis de las palabras utilizadas en la construcción de cada noticia en el mismo sentido: buscar algunas definiciones en el diccionario y ver las palabras de connotación positiva, negativa o neutra. Se realizará un intercambio de palabras y se analizarán las connotaciones que tiene la noticia utilizando otras palabras.

<http://www.edualter.org/material/ejido/index.htm>

¿Soy tolerante?³⁶

Esta actividad sería ideal desarrollarla a continuación de la anterior. Si no es posible, buscar una ocasión en la que exista una puesta en común.

OBJETIVO

Reflexionar sobre la tolerancia manifiesta en el grupo clase.

VECTOR

Identidad.

TRABAJO

Individual.

PROCEDIMIENTO

Entregue a sus estudiantes una tabla como la siguiente, y pídale que puntúen su actuación durante la puesta en común. Luego, de acuerdo al puntaje obtenido, deben decidir si tienen condiciones para ser TOLERANTE o aún deben superar algunas dificultades que le impiden serlo. Pon una X en el primer cuadro si te identificas con la afirmación o en el segundo si es todo lo contrario.

1. Cuando hablaba otro, yo escuchaba.		
2. Guardaba mi turno para hacer uso de la palabra.		
3. No interrumpía el discurso de los otros.		
4. No imponía mis criterios, simplemente los exponía.		
5. Escuchaba con respeto, incluso cuando no compartía sus ideas.		
6. Aunque defendía mis ideas con firmeza, no me acaloraba en las discusiones.		
7. No gritaba para vencer, hablaba para convencer con mis razones.		
8. He colaborado con atención tomando, incluso, algunas notas.		
9. He participado en la puesta en común aportando mis propias ideas.		
10. Cuando no estaba de acuerdo, mostraba claramente mi desacuerdo, sin sentirme disgustado.		
11. Me gustaba que otros compartieran mis ideas, pero no me sentía adversario o enemigo de quienes pensaban lo contrario.		
12. Mi opinión personal es que estos temas nos interesan a la mayoría.		
TOTAL		

A sacar tu puntaje:

- Suma las X de la primera y segunda columnas.
- Resta al total de la primera columna el total de la segunda columna.

RESULTADOS

Si el resultado es negativo (– algo), debes emigrar a un lugar donde no se hable tu lengua, ni tengan tus costumbres, ni coman lo que te gusta y permanecer un mínimo de tres generaciones para comprender lo injusto que se puede llegar a ser con una persona en el extranjero. A partir de aquí comprenderás los beneficios de la tolerancia.

Si el resultado es positivo, alégrate más cuanto más te aproximes a 12, porque realmente eres alguien a quien vale la pena conocer y en cualquier lugar caerás bien, harás amigos/as y te aceptarán encantados tal cual eres.

Si el resultado es igual a 0, inténtalo de nuevo en el futuro, porque lo que es hoy es que no trabajaste NADA.

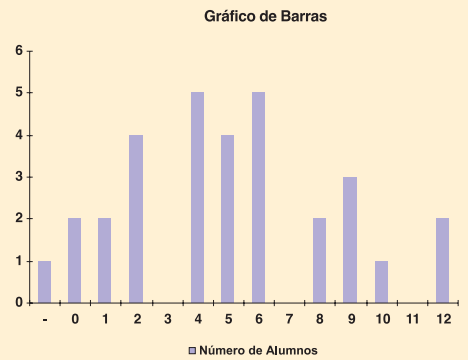
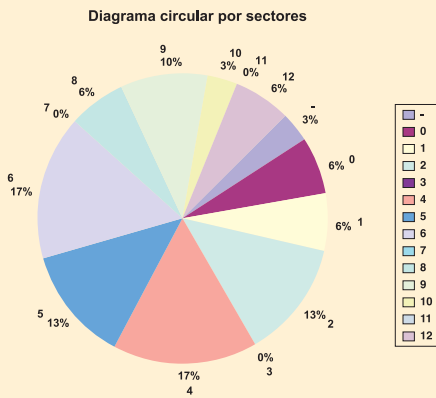
Obtén la tabla de datos de la clase sobre el cuadro anterior y confecciona un gráfico de la TOLERANCIA de tu clase, según tu propio gusto, indicando tu situación respecto al grupo...

³⁶ Adaptada de <http://www.educa.rcanaria.es>

EJEMPLO:

Tabla de datos

Puntos posibles	-	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Nº total alumnos	1	2	2	4	0	5	4	5	0	2	3	1	0	2



Ahora anota los datos reales de tu clase:

Puntos posibles	-	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Nº total alumnos														

Y realiza tu propio diagrama o gráfico, según prefieras:

Reflexionando situaciones ³⁷

OBJETIVO

Reflexionar sobre situaciones cotidianas de agresión, violencia o humillación.

VECTOR

Identidad.

TRABAJO

Individual.

PROCEDIMIENTO

PARTE 1

Entregue a cada estudiante una copia de los siguientes dibujos y refranes. Pídales que en el espacio correspondiente redacten muy brevemente un comentario sobre cada refrán. Es **IMPORTANTE** que hablen desde su experiencia personal o cercana.

1. *La avaricia rompe el saco*

2. *El más fuerte aplasta al más débil*

PARTE 2

PUESTA EN COMÚN

Realizar una puesta en común de 15 minutos del grupo-clase sobre las redacciones siguiendo la pauta siguiente:

- Escuchar las ideas de otros/as compañeros/as sin interrumpir.
- Anotar alguna palabra que desconozcan o alguna idea nueva que les llame la atención. (Podrían serles útiles más adelante).
- Aplicar las siguientes normas básicas sobre el intercambio comunicativo:
 - escucha para que te escuches,
 - respeta el turno de palabra,
 - trata de convencer, no de vencer,
 - expresa tanto tu acuerdo como tu desacuerdo,
 - procura ser claro, breve y conciso,
 - apasionate con tus ideas pero controla tus impulsos.
- Que los estudiantes, en forma **VOLUNTARIA**, lean alguna de sus anotaciones, indicando alguna aclaración sobre la razón que los ha llevado a notar las mismas, por ejemplo: *"desconocía el significado de estas palabras", "me ha gustado la forma de expresar esta idea", "nunca lo había pensado antes"...*

³⁷ Adaptada de <http://www.educa.rcanaria.es>

Humor

OBJETIVO

Analizar el problema de la inmigración desde una perspectiva humorística.

VECTOR

Pertinencia.

TRABAJO

Individual.

PROCEDIMIENTO

Fotocopie o cuente el chiste que a continuación se presenta. Luego coméntelo con los estudiantes. (Nota: este es un chiste anónimo que ha recorrido el mundo).

Pida a los estudiantes que identifiquen dos ideas sobre el fenómeno de la inmigración que está caricaturizado en este chiste.

Una persona muere. Como ha sido buena, llega al cielo y San Pedro le dice que puede escoger si quiere pasar la eternidad en el paraíso o en el infierno. Cuando pregunta cómo son, le contesta que puede probar los dos sitios. De manera que está quince días en el cielo con Jesús, que lo lleva de paseo en su Mercedes blanco, a comer en buenos restaurantes, todo muy bien y muy tranquilo... Luego se va otros quince días al infierno. Lucifer lo lleva en su Ferrari rojo a todos los cabarets y a los sitios de mala vida, a bailar, a beber, etc.

Total que vuelve al cielo y cuando le preguntan dónde quiere estar, la persona dice que en el infierno. Jesús le dice que lo piense un poco, que lo mismo se equivoca, pero nuestro amigo está convencido... "Nada, nada, yo voy al infierno".

Total que llega y nada más entrar lo meten en un sótano oscuro a mover carretillas de carbón, con un capataz que no para de darle latigazos. Un día pasa por allí Lucifer en su Ferrari y nuestro amigo lo llama y le dice:

"Oiga, hay un error, yo vine aquí, estuve quince días y todo fue muy diferente..."

Y Lucifer le contesta: "Bueno, aquello era turismo, y esto es inmigración"..."

Analizando estereotipos en el cine

OBJETIVO

Analizar cómo se identifican algunas actitudes o comportamientos con determinadas nacionalidades o culturas.

VECTOR

Identidad.

TRABAJO

Individual.

PROCEDIMIENTO

PELÍCULA: LA GUERRA DE LAS GALAXIAS

Proyectar media hora de la película. A continuación dividir el curso en cinco grupos. Cada grupo analiza y comenta la película en torno a los siguientes puntos:

1. Relacionar los comportamientos, formas del lenguaje, actitudes y formas de vestir

de los personajes de la película con diferentes estereotipos sobre culturas o nacionalidades.

2. Analizar cuáles de estos estereotipos son positivos o negativos.
3. Cuáles se identifican con el protagonista, los personajes secundarios, “los malos”.



Juego de roles

OBJETIVOS

Aprender a colocarse en el lugar del otro.
Aprender a argumentar la opinión personal y a respetar las opiniones de los otros en el marco de un debate grupal.

VECTOR

Pertinencia.

TRABAJO

Individual.

PROCEDIMIENTO

1. Se trabajará un juego de rol a través del cual se analizará la información recogida.
2. Esta actividad está pensada en dos sesiones de 60 minutos cada una.

PARTE 1

- a. Se dividen los alumnos en dos grupos y se les explica la situación puntual que deberán interpretar.
- b. Se le pide a uno de los grupos que piense y escoja un incidente o acontecimiento que implique dos grupos de diferentes culturas, por ejemplo noticias y materiales que existen sobre etnias originarias, o si se prefiere algún otro acontecimiento que sea cercano a la relación del estudiantado con la inmigración, como por ejemplo llegada de turismo al pueblo, emigración de la población joven del pueblo, construcción de una mezquita en el barrio.
- c. Los estudiantes definirán personajes, pequeño guión (comienzo, clímax y desenlace), ambiente y planificarán una escenificación de esta situación en un sketch, con personajes.
- d. El grupo deberá redactar una pauta de entrevista y/o de reporteo.

PARTE 2

- a. Los grupos han de representar el acontecimiento escogido y mientras se realiza esta

representación en sketch, los otros han de hacer de reporteros de televisión para cubrir este evento.

- b. Una vez terminado el sketch, el equipo que hace de reportero saldrá del aula y, sin hacer ningún comentario ni pasarse ninguna documentación entre ellos, han de redactar su crónica del suceso.
- c. Los reporteros han de entrar uno por uno a la clase, y en un tiempo limitado (máximo 5 a 8 minutos) explicarán la noticia. Una vez explicada, saldrán de clase otra vez y entrará el siguiente.
- d. El profesor/a, o algún estudiante designado, anotará en una hoja la descripción de las diferentes noticias expuestas.
- e. Una vez que todos los reporteros hayan explicado su noticia, entrarán todos a la clase y escucharán todas las noticias sin hacer ningún comentario.
- f. Las hojas con cada una de las noticias se pegarán en una pared del aula.
- g. El curso ha de comparar las diferentes noticias según fuentes informativas, criterios periodísticos, objetividad y deberán discutir sobre la influencia de éstas en la conformación de la opinión sobre el hecho migratorio.
- h. Se puede utilizar como recurso, en caso de no existir otros, los casos de estudios que se presentan en el libro de formación docente. Otra fuente de recursos es pedir a los estudiantes que traigan el periódico a clases.

PARTE 3

Esta parte se refiere a la dinámica del rumor, en la cual cada grupo cuestionará la noticia de diferente manera, atenderá a diferentes factores. En los recortes periodísticos que realicen sus compañeros se tiene que hacer notar los diferentes puntos de vista y la pérdida de información y, en consecuencia, la distorsión de la realidad que esto conlleva.

¿Cómo sabes lo que sabes?

OBJETIVO

Identificar los principales medios por los cuales el estudiantado se informa sobre el tema de la inmigración y reflexionar sobre la influencia que éstos ejercen en sus opiniones.

VECTOR

Pertinencia.

TRABAJO

Individual.

PROCEDIMIENTO

Esta actividad implica una sesión de una hora y trabajo para la casa.

PARTE 1

1. Cada estudiante dirá en voz alta qué medios utiliza para informarse sobre inmigración (televisión, periódicos y/o radio).
2. Las respuestas las escribirá el profesor en la pizarra y luego se agruparán dependiendo de su opción.
3. En el trabajo en grupo se analizarán las diversas opciones y se determinarán:

- Los medios de comunicación más comunes.
- Los más influyentes, los motivos de esta influencia en la conformación de la opinión sobre el tema de inmigración y otros temas sociales.
- Los motivos de esta influencia.

PARTE 2

1. En esta parte se elegirá un hecho del cual se seleccionarán tres noticias de tres medios diferentes.
2. Tres grupos de cuatro personas expondrán esa noticia con el contenido que se les da, y los otros estudiantes han de interpretar qué reacciones provocarán.
3. Todos los estudiantes tendrán que rehacer las noticias, construyendo ellos en casa una noticia «negativizadora» de los hechos y otra positiva, de las cuales seleccionará el profesor algunas para comentar en clase.
4. A continuación se pondrán en común los contenidos y se realizará un mural colectivo o dibujos individuales con lo más significativo que aparezca en el debate.



Trabajando de periodistas

OBJETIVO

Determinar de qué manera se construye el discurso periodístico.

VECTOR

Pertinencia.

TRABAJO

Individual.

PROCEDIMIENTO

Esta actividad puede realizarse en el aula o en casa de manera individual. Está pensada para una sesión de una hora en el aula o en casa.

PARTE 1

Los estudiantes leerán y analizarán el siguiente recorte periodístico para orientar su tarea.

LA TERCERA > MUNDO

FECHA EDICIÓN: 08-03-2005

Estados Unidos calificó la medida, que ubicará a las fuerzas de Damasco cerca de la frontera sirio-libanesa, como una "medida a medias" y exigió el retiro total repliegue sirio en Líbano estará terminado a fines de marzo.

Los presidentes de Siria y de Líbano anunciaron ayer que la reubicación de soldados sirios hacia el valle de la Bekaa, en el este libanés y cerca de la frontera sirio-libanesa, será concluida para fines de marzo, pero pospusieron la retirada final hasta que celebren ulteriores negociaciones.

El anuncio en Damasco, formulado luego de una reunión entre el presidente sirio,

Bachir El Assad y su homólogo libanés, Emile Lahoud, indicó que una vez los soldados sirios concluyan su retirada de la parte norte y central de Líbano, hacia el valle de la Bekaa, funcionarios militares de ambos países acordarán, en el lapso de un mes, el período que continuarán los soldados sirios en la zona, así como la cantidad de efectivos. Tras ese paso, indicó el comunicado, ambos gobiernos "acordarán completar la retirada de las fuerzas restantes". En el comunicado no se fijó un cronograma específico para la

retirada total de las fuerzas sirias de Líbano.

En Washington, un vocero de la Casa Blanca denunció que la retirada era "una medida a medias", la misma frase que había usado el presidente George W. Bush la semana pasada para exigir la retirada total –de tropas y de agentes de inteligencia– de Siria en Líbano.

MANIFESTACIÓN EN BEIRUT

En Beirut, al menos 50.000 manifestantes se congregaron en la Plaza de los Mártires, en el centro de la capital libanesa, para exigir la retirada siria. Fue más del doble de la multitud que asistió la semana anterior a una demostración que condujo a la caída del Gobierno prosirio.

La mayoría agitaba la bandera libanesa –rojiblanca con un cedro verde, símbolo del país– y gritaba "¡Siria, fuera!". La demostración del lunes ocurrió a las tres semanas del asesinato, el 14 de febrero, del ex primer ministro Rafik Hariri. La multitud marchó luego al sitio de la explosión que mató a otras 17 personas. Poco después del anuncio de Assad y de Lahoud, dos camiones militares del Ejército sirio cargados con muebles enfilaron hacia el este, por un camino que atraviesa montañas, aparentemente señalando el comienzo de la retirada. Un jeep que llevaba a un general también ascendió el camino rumbo al paso montañoso de Dahr el Baidar que conduce al valle de la Bekaa.

PARTE 2

Los estudiantes deberán redactar una noticia en relación a uno de los siguientes temas:

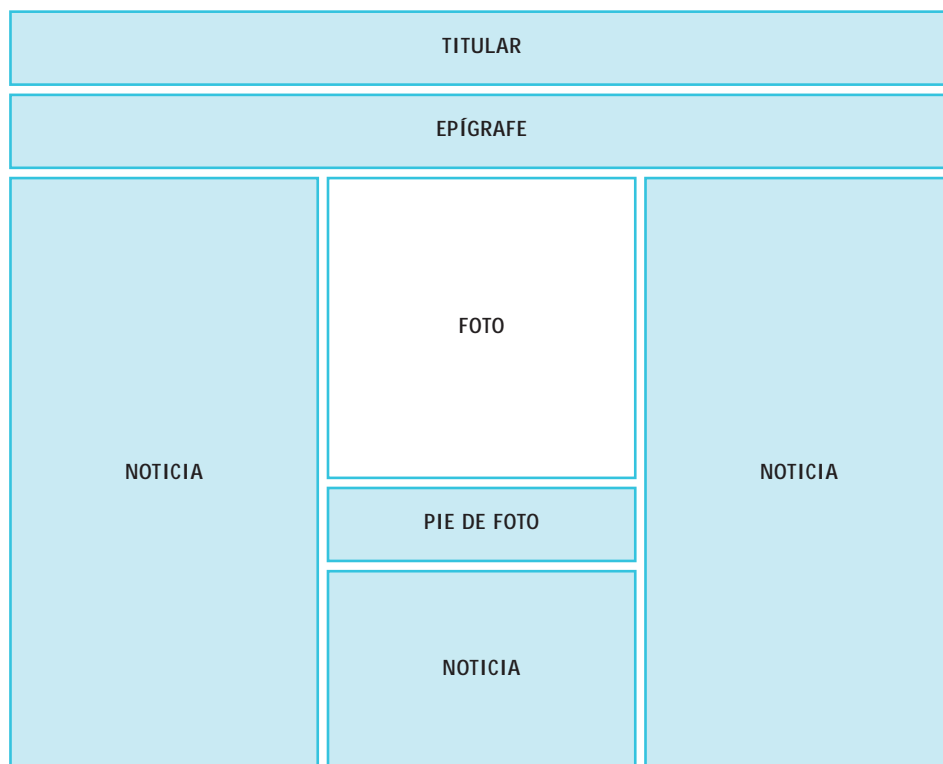
- Discriminación.
- Estereotipo.
- Prejuicio.

La noticia debe responder de manera global a las siguientes preguntas, y siguiendo el esquema que se adjunta (con titulares, epígrafes y pies de fotos):

- *¿Qué ha sucedido?*
Relata los hechos a modo de síntesis, primero descríbelo todo y luego destaca lo más importante para el esquema final.

- *¿Quién es el afectado o interesado?*
Dentro del relato, habla de los implicados o interesados dentro de la noticia.
- *¿Cuándo ha sucedido?*
Qué día sucedió, en qué momento se dio, y qué influencia tiene este factor en la noticia.
- *¿Dónde ha sucedido?*
En qué lugar físico sucedió, si fue en más de un lugar... Lugares que implica toda la trama.
- *¿Cómo ha sucedido?*
Causa evidente del suceso, causas implícitas o indirectas.
- *¿Por qué ha sucedido?*
Cuál es la razón por la que sucedió esto, argumentarlo con fuentes de información.

ESQUEMA



Mira a la persona, no el color

OBJETIVO

Aprender a diferenciar entre los prejuicios, las actuaciones y los ideales.

VECTOR

Identidad.

TRABAJO

Grupal.

PROCEDIMIENTO

Para esta actividad es necesario contar con noticias de prensa con fotografía de personas que han inmigrado.

Por grupos, analizar las noticias de la prensa escrita acerca de la inmigración.

Escoger el rostro o la silueta de una persona que aparezca en las fotografías de prensa.

Poner un nombre y contar la historia de su vida antes de venir, el viaje y la llegada.

Preguntas para orientar la reflexión:

- ¿Qué imagen están dando los medios de comunicación de las personas que emigran?
- ¿Cuál es la percepción que tiene la sociedad en general?
- ¿Qué deja atrás una persona cuando emigra?
- ¿Por qué se emigra?
- ¿Qué aportan las personas emigrantes al país donde llegan?
- ¿Qué debería hacer la sociedad del país al que llegan?

Ampliar la actividad:

- Pedir a los estudiantes que busquen entre sus familiares o amigos que emigraron que cuenten su experiencia fuera del país y la expongan ante el curso.
- Organizar en el establecimiento un encuentro intercultural.

Preguntas para orientar la reflexión:

¿Cuáles son las razones por las que emigran las personas?

¿Qué dificultades encuentran al emigrar?

¿Qué supone el desplazamiento para las personas?

PROFUNDIZANDO Y ORIENTANDO LA ACTIVIDAD

En demasiadas ocasiones se confunden las razones por las que las personas emigran.

Según la Convención de los Derechos Humanos, toda persona tiene derecho a abandonar el lugar del que procede. Este derecho no es respetado internacionalmente. Al reflexionar es necesario hacer énfasis en que:

- La Declaración Universal de Derechos Humanos reconoce el derecho de toda persona a abandonar su país de origen.
- Las migraciones son procesos que han tenido lugar a lo largo de la historia.
- La inmigración no sólo no es un problema, sino que la presencia de personas procedentes de distintos países enriquece al país de llegada.

Un hecho noticioso a través del tiempo ³⁸

OBJETIVO

Reconocer la transformación del tratamiento periodístico en el tiempo para analizar cómo ha cambiado sin solucionarse el conflicto.

VECTOR

Pertinencia.

TRABAJO

Individual.

PROCEDIMIENTO

1. Esta actividad está pensada para una sesión de una hora, usando los recursos que se presentan para realizar el análisis.
2. Se forman grupos de máximo cuatro personas que analizarán la evolución en el tratamiento de las noticias sobre el conflicto de El Ejido (España) en el transcurso del tiempo.
3. Para esto deberán leer en grupo las tres noticias de períodos diversos del año, poniendo énfasis en el análisis de:

El espacio físico que ocupa la noticia dentro del periódico (de titular a columna, de las páginas principales a las secundarias, etc.).

AÑO/MES	PÁGINA DONDE APARECE	NÚMERO DE PÁGINAS	TITULAR O COLUMNA	SECCIÓN DONDE ESTÁ LA NOTICIA

Cómo en el transcurso del tiempo se ha modificado el enfoque del conflicto (tema cultural a tema económico).

CONFLICTO AÑO / MES	CULTURAL	ECONÓMICO	SOCIAL

Cómo han cambiado las fuentes informativas: directas e indirectas, oficiales y/o testimoniales, etc.

FUENTES INFORMATIVAS AÑO / MES	DIRECTAS	INDIRECTAS	OFICIALES	TESTIMONIALES

³⁸ Tomada de <http://www.edualter.org/material/ejido/>

Esta actividad está acompañada de dos tipos de recursos:

- Glosario: este recurso ayudará con el

trabajo de análisis de las noticias.

- Noticias sobre el tema aparecidas en España.

RECURSO 1

GLOSARIO

TITULAR

Nos habla del quién, qué y dónde de la noticia. Al ser lo primero que se lee, tiene que ser breve y claro.

CRITERIOS DE “NOTICIA”

Se refiere a los criterios que aplicarán los profesionales que trabajan en los medios de comunicación para determinar qué es noticia y qué no. En otras palabras, estos criterios ayudan a definir lo que es publicable al provocar interés en la opinión pública. Estos criterios son los siguientes: actualidad de la noticia, novedad del hecho, excepcionalidad de los acontecimientos, proximidad con lo ocurrido, conflictividad e interés público.

CUERPO DE LA NOTICIA

Es una explicación más profunda de lo que se ha dicho en la entrada de la noticia y de sus aspectos más relevantes. En cada párrafo se ha de entregar información nueva para evitar repeticiones.

DISCURSO MEDIÁTICO

El discurso mediático es lo que dicen los medios de comunicación (la noticia) y lo que hay detrás de lo que presentan como simples noticias. Es decir, el discurso mediático es la información que se entrega tanto en su forma como en su contenido. Detrás de los discursos hay siempre una ideología o un posicionamiento que se reproduce mediante un determinado léxico, lenguaje, formato, periodicidad, temática, etc.

ENTRADA DE LA NOTICIA

Es el primer párrafo del texto, donde se entrega la información para que el lector pueda conocer los aspectos más importantes de la noticia.

ESTEREOTIPOS

El estereotipo actúa como una simplificación de la realidad, o mejor dicho como una deformación y mutilación de la misma, ya que habla de una serie de características que se atribuyen automáticamente a un grupo. Este es el peligro de un estereotipo, que impide hablar de las personas individualmente y lo hace de una manera generalizada y aplicando un mismo modelo para todos los miembros de un grupo.

FUENTES INFORMATIVAS

La mayoría de las veces, los periodistas no han visto lo que ha pasado y tienen que explicarlo para la noticia. Para obtener la información que les ayudará a elaborar la noticia deben recurrir a las fuentes informativas, es decir a contactos con personas, instituciones o entidades que estén relacionadas con los hechos o que tengan una opinión sobre lo que ha pasado.

INFLUENCIA DE LOS MEDIOS

Los medios de comunicación tienen una influencia sobre el comportamiento y opiniones de la audiencia a través de los mensajes e información que transmiten. Lo que dicen los medios es más influyente cuando menos opinión formada se tiene sobre un tema determinado, como es por ejemplo el caso de la inmigración.

OBJETIVIDAD

Más allá de ser un término discutido y discutible, la objetividad expresa una voluntad de aproximación a la realidad libre de subjetividades o valoraciones personales. Sin embargo, esto es imposible desde el mismo momento en que el periodista decide qué aspectos de la noticia reflejará, qué palabras utilizará, de qué modo explicará los hechos, etc. Por tanto, sería útil pensar en los conceptos de honradez, independencia y neutralidad cuando se habla de objetividad.

RUTINAS PERIODÍSTICAS

Las rutinas de producción periodística son las dinámicas que marcan la recogida y elaboración de las informaciones al interior de una empresa

periodística. Es decir, son las condiciones que influyen en el quehacer del periodista y, por tanto, en el tipo de noticia que entrega. Algunas de estas condicionantes son: limitaciones temporales y espaciales para elaborar las noticias en un tamaño determinado, horarios laborales, salarios, derechos sindicales, etc.

PREJUICIOS

Este concepto está muy relacionado con el de estereotipo. Cuando un estereotipo actúa en toda su dimensión, en nuestra forma de pensar se crea un prejuicio, que es negativo desde el momento en que nos formamos una opinión a priori hacia algunas personas por el solo hecho de pertenecer a algunos de los grupos de los cuales ya teníamos creados ciertos estereotipos.

RECURSO 2

Recortes de prensa de los hechos noticiosos de El Ejido de tres momentos del año, que expliquen el conflicto en función de:

- los acontecimientos,
- las reacciones, y
- la perspectiva a un año.

ACONTECIMIENTOS

El tema fue planteado informativamente como un brote xenófobo con denominaciones como “guerra, motín xenófobo, tensión, agresión racista...”, debido a motivos poco claros que sólo recogían formatos periodísticos más analíticos como el reportaje, huyendo del criterio de actualidad inmediata. Los agentes sociales implicados de forma activa en los hechos fueron “vecinos, jóvenes encapuchados” que reaccionaron de forma generalizada y racista frente a la población magrebí de El Ejido.

REACCIONES Y EXPLICACIONES

En segundo lugar intervinieron las instituciones (policía, gobierno). Los “inmigrantes” se presentaron como un grupo genérico víctima de los ataques, aunque en una segunda fase se convirtieron en agentes activos al iniciar una huelga de hambre y protestas por el incumplimiento de los acuerdos para mejorar su situación, cuestión que mereció un tratamiento secundario.



NOTICIA 1

ABC, 8 DE FEBRERO DE 2000. PATRULLAS DE CIUDADANOS PROVISTOS DE CADENAS, PALOS Y HIERROS ACTÚAN EN LAS CALLES DE EL EJIDO

EL EJIDO. PABLO MUÑOZ

De nuevo, las patrullas formadas por personas armadas con palos, hierros y cadenas, volvieron a hacer ayer acto de presencia en El Ejido, donde la tensión y la violencia, lejos de desaparecer, sigue flotando en el ambiente. Los vecinos afirman que "no pararemos hasta que no se vayan todos los marroquíes", y éstos, entre tanto, se ven obligados a esconderse para huir de un casi seguro linchamiento. Unos automóviles fueron incendiados durante una manifestación en el centro de la ciudad. Había esperanzas entre los responsables policiales de que la llegada del primer día laborable tras la muerte de Encarnación López Valverde, crimen que desató esta oleada de violencia contra los magrebíes, trajera consigo la tranquilidad a este municipio. Así pareció ser a primeras horas de la mañana, cuando aún se podía ver a inmigrantes paseando por las calles y los comercios abiertos. A esas horas, los únicos focos de tensión se vivían en la antigua carretera de Málaga, en los accesos a las norias y a Santa María del Águila, donde grupos de incontrolados cortaban el tráfico. Asimismo, la mayor parte de los trabajadores, tanto españoles como marroquíes, no habían acudido a sus puestos de trabajo en los invernaderos, con la consiguiente paralización del almacén de compra y pérdidas multimillonarias a diario. Pero, por lo demás, una cierta calma reinaba en la población, donde sólo se adivinaba lo ocurrido.

EL COMERCIO, CERRADO

Sin embargo, a medida que pasaban los minutos, la situación se iba haciendo más preocupante, y ya sobre las once de la mañana ningún comercio ni entidad bancaria, ante la amenazadora presencia de piquetes, estaban abiertos. También, de forma paralela, se hacía notar, cada vez con más fuerza, el espectacular despliegue policial que, en todo momento, contó con apoyo de dos helicópte-

ros, mientras que al mismo tiempo comenzaban a tenerse noticias de que las primeras patrullas de incontrolados empezaban a actuar. Los ánimos, como el día anterior, estaban muy encrespados, y sobre todo después de que la policía interviniese con material antidisturbios para dispersar a los alborotadores en la antigua carretera de Málaga. Poco después, ya al mediodía, se formaba una manifestación "pacífica", según los cabecillas, pero en la otra ocasión hubieron de lamentarse violentas escenas de tinte xenófobo.

Así, un millar de personas, muchas de ellas jóvenes y fuertemente armadas, llegaron hasta la plaza del ayuntamiento para entrevistarse con el alcalde, Juan Enciso, que no estaba presente. Tras proferir contra él y contra los inmigrantes insultos, los concentrados continuaron su marcha. Fue en ese trayecto donde se produjeron los sucesos más graves, ya que unos encapuchados volvieron a incendiar viviendas de marroquíes e, incluso, salieron en su persecución para lincharlos. Quizá para evitar mayores males, la policía prefirió no cargar y se limitó a vigilar. Pasadas las dos y media de la tarde, la marcha se disolvió. A esa misma hora permanecía cortada la autovía del Mediterráneo y, desde la lejanía, podían verse columnas de humo.

"Sí, soy racista, quiero que todos los 'moros' se vayan de El Ejido", decía a ABC un hombre rubio, desdentado, de manos encallecidas y uñas de "luto". "No nos detendremos y, al final, quizá tengamos que pagarles con su misma moneda, con una muerte. Esto no se va a acabar", ESTAMOS HARTOS. Bien es cierto que muchos de los que le acompañaban negaban ser xenófobos –"Mira qué bien tratamos a los morenos", afirmaban–. Y también repetían una y otra vez que la imagen que se ha dado de ellos no es la correcta. "No vamos contra todos, sólo contra los que matan, violan y roban. El 85% de los delitos que se cometen aquí son obra de magrebíes. Estamos hartos, no los queremos, que se vayan. No es verdad que cobren sueldos de miseria". Ayer noche proseguía la violencia. Una planta de plásticos era pasto de las llamas. Según algunos, podría ser "la respuesta de ciertos magrebíes".

NOTICIA 2

“NO SÉ CÓMO ESTOY HABLANDO AQUÍ Y NO ESTOY MUERTO”

Algunos inmigrantes han huido, otros esperan encerrados los alimentos que les da la Cruz Roja y uno tuvo que ser atendido por deshidratación tras su escondite de 48 horas.

TEREIXA CONSTENLA, EL EJIDO

Manos en alto, en señal de paz, unos 600 inmigrantes caminan desde la barriada de Las Norias, donde la noche anterior varios jóvenes incendiaron una casa con siete africanos dentro –rescatados ilesos por la Guardia Civil–, en dirección al centro de El Ejido.

Sobre un jirón de sábana, un mensaje nítido encabeza la marcha: “Por la paz y la dignidad”.

Decenas de lugareños observan la escena desde balcones y aceras. Una señora les ofrece agua, un gesto humanitario casi excepcional estos días.

La manifestación duró poco. Sobre las dos de la tarde, una barrera policial frena en seco el avance de los inmigrantes. “Les habla la policía. Esta manifestación no está autorizada. Deben permanecer en el sitio donde se encuentran ahora”, dicen por megafonía. Varios agentes antidisturbios se aprestan para cortarles el paso y disolver la manifestación con pelotas de goma. No es necesario. Los inmigrantes se sientan sobre el asfalto.

Los norteafricanos que residen en El Ejido –en general, en la comarca de El Poniente– viven atenazados por el pánico desde el sábado, cuando el asesinato de Encarnación López –cometido supuestamente por un marroquí que ha recibido tratamiento psiquiátrico– desató la mayor oleada de violencia xenófoba ocurrida en España. Desde entonces, muchos han huido de sus residencias para esconderse entre el intrincado laberinto de caminos rurales y entre los plásticos de los invernaderos. Tres magrebíes permanecían ayer ingresados en el Hospital de Poniente como consecuencia de los disturbios. Uno de ellos presentaba síntomas de deshidratación, agotamiento y neumonía tras haber permanecido escondido entre invernaderos

las últimas 48 horas, según informa EFE. Desde que comenzaron los incidentes han sido atendidas 49 personas en los hospitales de Poniente y los centros de salud de Vicar y Roquetas por diversos traumatismos y heridas. De ellos, al menos 16 son magrebíes, 14 autóctonos y nueve agentes de la policía.

Algunos inmigrantes, maleta en ristre, han abandonado la zona, según comentan sus compañeros. Una veintena se refugió durante la noche del domingo en la comisaría de policía. Pocos lugares son seguros, y no sólo para ellos. Una llamada telefónica sobre las 12:30 de la mañana del defensor del pueblo andaluz, José Chamizo, a la sede central de la organización humanitaria Almería Acoge, en la capital, les alertó de un posible ataque de grupos organizados contra la oficina de la organización humanitaria. Los voluntarios desalojaron las dependencias bajo custodia policial y se llevaron con ellos el equipo informático y los documentos, informa María José López Díaz. Entre las sombras que proyectan los incidentes violentos hay escasos puntos de luz: uno de los inmigrantes refugiados en la comisaría, sentado a primera hora de la mañana en las escalinatas de la comisaría, puntualiza: “No todos son iguales, hay gente buena. Pienso quedarme aquí”. No sólo tienen temor, comienzan a tener hambre. Desde el sábado no se atreven a comprar alimentos ni nada que les obligue a acudir a comercios españoles. El paro general que vivió ayer El Ejido tampoco les dio opciones de compra.

En el núcleo de La Loma del Boque, en Las Norias, residen un centenar de inmigrantes, la mayoría oriundos de Khouribgua, una ciudad cercana a Casablanca. No han salido de casa desde el sábado. Ayer por la mañana, la Guardia Civil vigilaba el área. El Kaabir Sellaji, de 24 años, fue uno de los primeros norteafricanos en sufrir las iras de los ejidenses: “Iba en el coche con un amigo. Cerca de Santa María del Águila nos atacaron 30 personas, tuvimos suerte de poder salir corriendo, pero me han quemado el coche”. Con su vehículo, adquirido hace tres meses por 200.000 pesetas, han ardiendo también sus papeles de residencia, lo más

preciado para un extranjero. Cuando llegó a El Ejido, hace un lustro, no pensó que acabaría deseando irse. “No puedes dormir, no te fías, si aún tuviera el coche me iría de aquí”, dice. Una veintena de magrebíes esperan, en una explanada cercana a sus casas, la llegada de Cruz Roja con provisiones. Casi nadie se ha movido de allí, a excepción de Mohamed El Kuad, que ayer por la mañana se desplazó hasta Roquetas de Mar, a 20 kilómetros, para comprar pan. Desembarcó en El Ejido hace doce años, casi el tiempo que lleva trabajando para un solo empresario agrícola. Sus relaciones son cordiales. El Kuad habla con serenidad, incluso al recordar los insultos que le han dirigido en este tiempo. Su mujer, Najiba Gualid, llegó hace tres años y sólo ha entablado amistad con una mujer gitana. “No queremos problemas, esperamos que esto pase, pero nos iríamos si esto sigue así”. Marzouk El Ibrahim, de 29 años, ha vivido ya más tiempo en territorio español que en Marruecos. Llegó

con 13 años a El Escorial (Madrid), donde estudió hostelería. Durante dos años fue jefe de cocina de un restaurante de Almerimar, el núcleo turístico de El Ejido y el único que se ha librado de la violencia de los últimos días. Cree que la situación de rechazo que perciben los africanos en esta zona no tiene parangón. “En Madrid no es lo mismo”, dice. Hace un mes apenas, El Ibrahim abrió su propio negocio –un bar en el centro de la localidad–. Su estreno no ha podido ser más dramático. Ha perdido unos dos millones de pesetas por los destrozos vandálicos que sufrió su local la primera noche de enajenación colectiva, el sábado. Pero podría haber sido peor: “Estaba dentro del local con otros seis marroquíes, rompieron la puerta y comenzaron a matarnos sin que la policía hiciera nada. Cogí el extintor para hacer humo y que no me vieran; en esa confusión logramos escapar”. Toma un respiro y concluye: “No sé cómo estoy hablando aquí y no estoy muerto”.

NOTICIA 3

EL EJIDO. CIU SEÑALA LA EXPLOTACIÓN LABORAL DE LOS INMIGRANTES COMO DETONANTE DE LA TENSIÓN RACIAL EN EL EJIDO

MADRID, 17 (SERVIMEDIA)

El consejero de Presidencia de la Generalitat de Cataluña y cabeza de lista de CiU por Barcelona, Xavier Triás, señaló hoy la “explotación” a la que están sometidos los inmigrantes en algunas zonas de España como el detonante de tensiones raciales como las que se han desencadenado en El Ejido.

Triás dijo a Radio Nacional que una cosa es la dificultad de integrar a los inmigrantes, que vienen con unas costumbres y a veces una religión distinta, y otra es que esa complejidad esté

“acompañada de explotación social y económica de unos trabajadores”.

“Lo primero que se ha de hacer es evitar estos abusos. Yo creo que ésta es la base. Lo que no se puede tener es a la gente de forma precaria, con una situación de sueldos bajísimos y en condiciones humanas difíciles”, afirmó.

“Esto es lo primero que se ha de solucionar», concluyó Triás. “Si no se soluciona esto, es evidente que aparece la delincuencia, problemas sobreañadidos que generan una situación que hace mucho más difícil la integración”.

(SERVIMEDIA)

17-FEB-2000

CLC17-FEB-00 11:41

NOTICIA 4

DIARIO INFORMACIÓN

11-02-2000

TERCERA JORNADA DE PAROS

LA HUELGA CAUSA GRAVES DAÑOS A LA ECONOMÍA DE EL EJIDO

Detenidos once inmigrantes que participaban en piquetes, cuatro de ellos por propinar una paliza a un trabajador en un invernadero los trabajadores inmigrantes secundaron ayer mayoritariamente la tercera jornada de huelga en los invernaderos de El Ejido (Almería), mientras que un agricultor de 19 años resultó herido por un grupo de inmigrantes cuando trabajaba en una explotación a media mañana. Horas antes, un cortijo en Vúcar en el que residía un grupo de inmigrantes fue incendiado.

Sergio David Vargas, de 19 años, fue atacado, en circunstancias no aclaradas, por un grupo de inmigrantes, miembros de un piquete de los que actúan para que los trabajadores no acudan a los invernaderos, y que le ocasionaron diversas contusiones. La policía detuvo a cuatro inmigrantes por esta agresión y a otros siete por piquetes.

El ministro de Trabajo y Asuntos Sociales, Manuel Pimentel, insistió en hacer un llamamiento a la calma. Este fue el único suceso violento registrado durante el tercer día de huelga, que ha supuesto ya unas pérdidas de unos siete mil millones de pesetas al sector, según la Mesa de Comercialización Hortofrutícola de Almería. Este organismo explicó que la huelga y la marcha de algunos de los empleados magrebíes a sus países de origen por miedo a posibles agresiones están originando estas pérdidas y obligando a los exportadores de la provincia a remitir a algunos clientes a otros países competidores, al no poderles suministrar la mercancía.

Los agricultores lamentaron que un 20% de la cosecha se está quedando sin recoger y los

propietarios de los invernaderos, ayudados por inmigrantes no magrebíes y miembros de sus familias, sólo recolectan los productos que se encuentran en un grado más avanzado de maduración para evitar que se pierdan. COAG-Almería admitió que el paro es muy amplio en el sector, debido fundamentalmente a la acción de los piquetes de inmigrantes, que "no sólo actúan sobre los trabajadores marroquíes, sino que coaccionan también a los empresarios del sector".

MANIFESTACIÓN PROHIBIDA

La Subdelegación del Gobierno de Almería ha prohibido la manifestación convocada para hoy en Almería por la Asociación Pro-Derechos Humanos de Andalucía y otras organizaciones humanitarias en contra de los actos violentos hacia los inmigrantes, por el "clima de tensión social".

El PSOE anunció que elevará a la Federación de Municipios y Provincias una propuesta para crear una comisión que aborde estos problemas. La presidenta de este organismo, Rita Barberá, acusó al PSOE de utilizar el tema del racismo con fines electorales. El secretario general de UGT, Cándido Méndez, afirmó que la situación en la comarca ha mejorado y que, "al igual que hace dos o tres días se podía manifestar que las fuerzas de seguridad actuaban como convidados de piedra, ahora no es así, y la mayoría de las instituciones políticas están trabajando para recuperar la normalidad".

La ministra de Justicia, Margarita Mariscal de Gante, dijo que "no se puede tolerar" que la mano de obra sea tratada con violencia cuando es tan necesaria, y el presidente de la CEOE, José María Cuevas, aseguró que los empresarios sólo deben ocuparse de los empleados y "no de los [inmigrantes] que están por las calles".

El juego de los prejuicios

OBJETIVO

- Identificar los propios prejuicios y la forma en que actúan.
- Experimentar un simulacro de discriminación por los prejuicios (racial, sexual, social, religioso...) a través de conceptos ya establecidos que poseen los participantes.

VECTOR

Pertinencia.

TRABAJO

Grupal.

PROCEDIMIENTO

Para el desarrollo de esta actividad es necesario que el profesor o la profesora y un grupo de personas se encarguen de ejecutar las funciones que se les encomienden. Este juego tiene un carácter lúdico y activo, donde los estudiantes pueden participar.

MATERIAL

Se necesita un lugar amplio para llevar a cabo este juego. Se puede utilizar la misma aula poniendo las sillas y las mesas a los lados. Treinta alumnos pueden participar, además del profesor, y se necesita papel adhesivo y rotuladores.

TIEMPOS DE DESARROLLO

Este juego está pensado para que dure aproximadamente una hora.

1. Un cuarto de hora para preparar el aula, seleccionar a los jugadores y a los observadores.
2. Media hora para explicar el juego y desarrollarlo.
3. Un cuarto de hora para realizar la puesta en común.

Antes de empezar el juego, el profesor escribe en el papel adhesivo 25 etiquetas con los siguientes contenidos:

1. Ateo
2. Indígena
3. Político
4. Fumador
5. Despréciame
6. Ignórame
7. Religioso
8. Cristiano
9. Europeo
10. Pacifista
11. Ladrón
12. Deportista
13. Bésame
14. Felicítame
15. Dame la mano
16. Soy gay
17. Arrodiállate
18. Llórame
19. Anímate
20. Soy indeseable
21. Soy muy pobre
22. Soy un top model
23. Soy rico
24. Musulmán
25. Inmigrante

Se seleccionan cinco alumnos o alumnas que serán los encargados de anotar lo que sucede durante el desarrollo del juego: cómo se comportan, qué dicen o qué hacen, etc.

COMIENZO DEL JUEGO

Los alumnos deben sentarse en círculo y de espaldas a la pared. Una vez sentados, el director o directora del juego debe colocar en silencio las 25 etiquetas en la espalda de cada uno de los participantes, mientras va diciendo al resto que tienen que leer las

etiquetas y actuar en consecuencia con lo que está escrito en ellas; los alumnos pueden moverse libremente por la sala observando, leyendo las etiquetas de sus compañeros y compañeras, pero desconocen lo que pone en la etiqueta que llevan colgada detrás. No se trata de decir lo que está escrito en cada etiqueta, sino comportarse o adoptar una determinada actitud.

Los observadores toman nota de lo que ven, y observan cuáles son los comportamientos, las actitudes y las reacciones de sus compañeros. Estos participantes no tienen etiqueta, gozan de una posición neutral y tienen una visión más ecuánime de lo que ocurre.

PUESTA EN COMÚN

Primero serán los observadores los encargados de informar, y luego los propios participantes los que pondrán en común lo sucedido durante el desarrollo del juego. Por último, el

profesor encargado de dirigir la actividad recogerá la información de los alumnos y realizará un pequeño comentario sobre las actuaciones o prejuicios que tenemos hacia las personas de otras culturas o religiones. Se suele preguntar a los participantes cómo se han sentido al ser tratados de una manera u otra por parte de sus compañeros. Para la mayoría resulta incomprensible hasta que conocen la etiqueta que llevaban puesta. La etiqueta resulta determinante, enjuicamos a los demás por la etiqueta, por la imagen, por los prejuicios, muchas veces injustos.

CONCLUSIÓN

Esta experiencia pretende que el estudiantado se acerque de una manera lúdica y sencilla a una realidad que está "marginando" a muchos inmigrantes. Deben tomar conciencia de sus propios prejuicios y de cómo actúan.

Etiquetas

OBJETIVOS

Reflexionar sobre nuestras actitudes cuando nos acercamos a otras culturas.

Identificar los mecanismos de agrupamiento de grupos.

VECTOR

Pertinencia.

TRABAJO

Grupal.

PROCEDIMIENTO

Esta actividad dura entre 15-20 minutos y funciona mejor con personas de entre 16-18 años.

Se pide al grupo que cierre los ojos y se les dice que desde ese momento tienen que quedarse en silencio. Se pega en la frente de cada persona etiquetas de diferentes colores, de manera que una o dos personas (dependiendo del tamaño del grupo) tengan una etiqueta de color blanco. Se pide a los participantes que abran los ojos y se agrupen sin hablar de la manera que les parezca más oportuna.

Luego, se procede a realizar la siguiente reflexión:

- ¿Cómo nos hemos sentido?
- ¿Qué criterios hemos seguido para agruparnos? ¿Por qué lo hemos hecho de esta manera?
- ¿Cómo nos hemos sentido al ver que una persona quedaba excluida? ¿Nos ha hecho cambiar el criterio de formación de grupos?
- ¿Se os ocurren ejemplos de esta situación de la vida diaria?

COMENTARIO

Se trata de poner de manifiesto nuestra tendencia a agruparnos con las personas con las que tenemos parecidos; si las personas se han juntado por el color de la etiqueta de su frente, es importante ver que ni siquiera se han agrupado siguiendo un criterio que hayan escogido POR SÍ MISMOS, sino por algo inducido desde fuera. Si no se agrupan de esta manera, ver con qué otro criterio lo han hecho. La reflexión sirve igual para ver que nos agrupamos con la gente con la que tenemos afinidad por algo.

La cebolla

OBJETIVOS

Reflexión introspectiva sobre nuestra identidad.

Relacionar identidad y conflicto.

VECTOR

Identidad.

TRABAJO

Grupal.

PROCEDIMIENTO

Esta actividad dura 30 minutos. La edad ideal para el desarrollo de esta dinámica es entre 14-18 años. Es necesario tener hojas y lápices que se entregarán a cada participante.

Cada persona debe dibujar una cebolla cortada en su hoja de manera que se vean sus diferentes capas, y escribir en cada una de estas capas diferentes aspectos de su identidad. Una vez terminado, y en forma voluntaria, pueden comentar las partes de su cebolla que quieran compartir con el grupo.

REFLEXIÓN

Es importante terminar esta actividad con una puesta en común en torno a:

¿Cómo nos hemos sentido? ¿Nos ha costado la autodefinición? ¿Qué hemos descubierto?

¿Hemos observado algunos aspectos comunes con las cebollas de las otras personas? ¿Hay algunas constantes? ¿Algún elemento de nuestra identidad puede ser causa de conflicto con otras personas? ¿Cuál?

SUGERENCIAS

Es importante no forzar a la gente a rellenar su cebolla y respetar que no se quiera compartir con el grupo.

Esta dinámica trata la identidad desde nuestro propio punto de vista (cómo nos vemos) y no cómo nos ven las otras personas. Aunque la dinámica no lo aborde, es importante comentar que el proceso de formación de identidad no se basa sólo en nosotros mismos, sino también en la interacción con los demás.



unidad 4

Diversidad cultural y educación

Tres vectores para el análisis: pertinencia, convivencia y pertenencia

El reconocimiento de la diversidad cultural	319
Educación y diversidad cultural: tres vectores para el análisis	320
Vector de la pertinencia	323
¿Qué hacer desde la escuela?	325
Identidad, comunidad y libertad	326
Vector de la convivencia	333
Hacia un concepto de educación para vivir juntos	335
Necesidades básicas de aprendizaje para vivir juntos ante el desafío de la mundialización	336
La educación y necesidades básicas de aprendizaje para vivir juntos	350
Aprendiendo a vivir juntos: algunas sugerencias	356
Vector de la pertenencia	359
Exclusión y cultura	364

El reconocimiento de la diversidad cultural¹

Se ha señalado en las unidades anteriores que es en el reconocimiento de las diferencias que las personas y los pueblos construyen sus identidades. En el reconocimiento de la diversidad pueden acontecer dos situaciones:

- a. Por un lado, se puede establecer una jerarquía de las diferencias que implica, en muchos casos, discriminación y dominación. Las jerarquías conducen a prácticas discriminatorias que se justifican por la ideología. Así se argumenta que una religión o una clase social o una etnia es superior a otra. En esta situación, las relaciones entre culturas se vuelven hostiles y destructivas, y se puede llegar a un “fundamentalismo cultural” que no le reconoce legitimidad a las otras culturas. Esto ocurre cuando se niega a ciertas personas las oportunidades de acceso a los recursos básicos basándose en sus características culturales; cuando se les discrimina por su origen étnico, o por su lengua, o por otros aspectos de su cultura que lo hacen diferente. La UNESCO ha acuñado el término de “injusticia cultural”² para referirse a esta realidad. Hay injusticia cultural allí donde hay dominación cultural. La dominación y la injusticia, y no las diferencias étnicas, son las que convierten a las culturas diferentes en antagonistas.
- b. Por otro lado, frente a la diversidad puede darse también la aceptación, el respeto y un proceso de creatividad y mutuo enriquecimiento. Para ello, lo primero que debe darse es la capacidad de representar las diferencias para luego entrar en un proceso de aceptación del otro. Se trata de reconocer que el otro tiene el mismo derecho que cualquier ser humano a construir su identidad y su conciencia.

La diversidad cultural es, por tanto, un hecho social, un dato de la realidad frente a la cual caben dos posturas: o la diversidad se convierte en fuente de tensiones, de prejuicios, de discriminación y exclusión social; o se constituye en fuente potencial de creatividad y de innovación y, por tanto, en una oportunidad de crecimiento y desarrollo humano. Ello dependerá de la orientación y de la fuerza con que las políticas públicas favorezcan o no el empoderamiento de las comunidades, o la participación de la gente en las decisiones sobre los problemas que los afectan.

Son las políticas públicas las que convierten el hecho de la diversidad cultural en un fenómeno social cargado de valoración ética: la sociedad se construye sobre la base de políticas que tienden al “pluralismo cultural” o sobre la base de políticas que aumentan la “discriminación cultural”. Es lo que afirma la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural: *el pluralismo cultural* es la respuesta política al hecho de la diversidad cultural³. Pero también

1 Hevia Rivas, Ricardo: *Diversidad cultural y educación intercultural*. Primer Congreso Intergeneracional de Postgrado. Celaya (México), julio 2004.

2 UNESCO: Informe Mundial de Cultura, 2000-2001. Ediciones UNESCO, España, 2001.

3 Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural, artículo 2: De la diversidad cultural al pluralismo cultural.

puede haber políticas públicas que, en forma abierta o encubierta, refuerzan la construcción de una sociedad basada en la discriminación cultural.

EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL: TRES VECTORES PARA EL ANÁLISIS

Ahora bien, es importante reflexionar sobre cómo las políticas educacionales enfrentan el tema de la diversidad cultural y, por tanto, de cómo ellas inciden o no en la generación de actitudes de “discriminación cultural” o de “pluralismo cultural”. Para hacer este análisis se requiere aclarar cuáles son las tensiones entre las que estas políticas se debaten al abordar el tema de la diversidad cultural. A lo menos se pueden distinguir tres tensiones que las políticas educativas deben enfrentar para definir si ellas se sitúan más cerca del polo de la “discriminación cultural” o del “pluralismo cultural”. Estas tensiones se pueden resumir en tres vectores que traspasan el fenómeno de la diversidad cultural: la pertinencia, la convivencia y la pertenencia.

¿La diversidad cultural representa una amenaza para las culturas nacionales?⁴

Aquellos que temen a los inmigrantes porque amenazan sus valores nacionales lo hacen fundándose en los siguientes tres argumentos: que éstos no “asimilan” los valores fundamentales del país, sino que por el contrario los rechazan; que el inevitable choque entre las culturas de los inmigrantes y las culturas locales genera conflicto social y fragmentación, y que las culturas inmigrantes son inferiores, de manera tal que si la sociedad permite su afianzamiento se pone en riesgo la democracia, se retrasa el progreso y se genera un verdadero lastre para el desarrollo económico y social. Por lo tanto, la solución que proponen es controlar la diversidad reduciendo el flujo de inmigrantes y asimilar a la propia cultura a aquellas comunidades de extranjeros ya establecidas.

IDENTIDADES ÚNICAS O MÚLTIPLES

Los profundos temores de perder la cultura nacional surgen de la creencia tácita de que la identidad es única, en circunstancias de que ésta no es ni única ni inamovible. Las personas tienen múltiples identidades y lealtades que con frecuencia suelen cambiar. Como lo expresa Long Litt-Woon, Presidente del equipo de redacción del Consejo de la Conferencia Europea sobre Diversidad y Cohesión, “a menudo me preguntan cuánto tiempo he vivido aquí [en Noruega], y yo respondo: 'hace veinte años'. Con frecuencia, la observación que sigue es: '¡Oh, ya es casi un noruego!'. Aquí, el supuesto es que soy menos malayo, ya que lo común es considerar que la identidad es una dinámica en la que se pierde por un lado lo que se gana por el otro, como si al sumar más de una identidad le restásemos a la otra. En cierta forma, se considera a la identidad como una caja cuadrada de tamaño fijo”¹⁸. Es posible que algunos grupos de inmigrantes quieran mantener su identidad cultural, pero esto no significa que no quieran desarrollar algún tipo de lealtad con el país que los recibe. Por ejemplo, las personas con ascendencia turca que viven en Alemania hablan turco en sus hogares incluso hasta la segunda generación o más, pero también saben hablar alemán.

Por su parte, los mexicanos que viven en Estados Unidos pueden ser hinchas del equipo de fútbol mexicano, pero prestan servicios en el Ejército de Estados Unidos. Las sospechas respecto de la lealtad de los inmigrantes son comunes, pero están fuera de lugar. Por ejemplo, durante la Segunda Guerra Mundial los gobiernos de Estados Unidos y Canadá encarcelaron a los ciudadanos descendientes de japoneses, bajo la sospecha de que sus lealtades estarían divididas. Pero los soldados con ascendencia japonesa que prestaron servicio en los Ejércitos canadiense y estadounidense, sin duda mostraron gran valor y lealtad y se convirtieron en los héroes más destacados. Por otra parte, en 1960 surgieron en Estados Unidos temores de que la lealtad de un Presidente católico romano respecto del Papa pudiera superar a la lealtad para con Estados Unidos, idea que el Presidente John F. Kennedy tuvo que combatir activamente durante su candidatura en 1960. En ocasiones, las preocupaciones en torno a la identidad nacional se expresan acusando a las culturas de los inmigrantes de “inferiores” y se sostiene que al permitir que éstos prosperen se retrasa el avance y el desarrollo del país. Pero este informe ha demostrado lo poco fundado de los argumentos del determinismo cultural.

4 Informe Desarrollo Humano 2004.

Si bien es cierto que muchos grupos de inmigrantes (aunque en ningún caso todos ni en todos los países) tienen altas tasas de desempleo y un rendimiento educacional inferior al promedio, los motivos que explican esta situación tienen más que ver con las múltiples desventajas que deben enfrentar que con una característica grupal determinada culturalmente, desventajas que se pueden corregir con políticas de incorporación adecuadas.

Para la mayoría de las sociedades, el proceso de integrar múltiples identidades no se realiza de la noche a la mañana, ya que implica familiarizarse con diferencias que alguna vez fueron consideradas "ajenas". Los científicos sociales llaman a este proceso el desplazamiento y la desfiguración de las fronteras que separan el "nosotros" del "no nosotros". Los enfrentamientos que se producen en Francia sobre las niñas musulmanas que usan velo en la escuela o en Estados Unidos sobre la educación en español tienen que ver con personas que luchan por mantener intactas sus fronteras, tal como fueron trazadas. El Islam y el español son símbolos de los "no nosotros" y aceptarlos como parte de "nosotros" implica ceder ante las amenazas que se vislumbran en el futuro: conflictos comunitarios y pérdida de identidad cultural.

En el proceso de dar cabida a múltiples identidades, las sociedades debaten dos temas principales, a saber: ¿qué tan diferentes podemos permitirnos ser? y ¿qué tan parecidos debemos ser? La aceptación de múltiples identidades implica una transformación social de gran envergadura, pero la historia demuestra que esa transformación es posible. Casi todos los países de Europa han sufrido cambios similares y hoy ser diferente ya no tiene que ver con la diferencia entre ser alsaciano o bretón, si no entre ser cingalés y escocés, con lo cual se amplía la categoría del "nosotros".

Vector de la pertinencia⁵

La escuela, como muchas instituciones, se ve enfrentada a una cultura de masas homogeneizante que trae de contrabando la globalización y que amenaza con hacer desaparecer las identidades locales. Los medios de comunicación y el uso de las nuevas tecnologías imponen, se quiera o no, las formas de pensamiento y los valores de la cultura occidental, discriminando y debilitando la riqueza de identidades de las culturas autóctonas.

Desde la perspectiva de la pertinencia cultural, la escuela se ve enfrentada al dilema de defender una identidad local propia que, por una parte, rechace la tendencia a la homogeneización cultural, y por otra, no caiga en el extremo de rechazar todo lo que la globalización trae consigo por la única razón de no venir de la propia cultura. Si se creyera que todo lo que proviene de afuera es malo y lo que proviene de las propias raíces es bueno, se estaría cayendo en una postura fundamentalista.

Este vector, por tanto, se refiere a la tensión que debe resolver la escuela en torno al *eje de la identidad y la relevancia cultural*; esto es, cómo las políticas educativas incentivan aprendizajes basados en la recuperación de los saberes previos de las comunidades que atienden, valoran la diversidad cultural del entorno y ayudan a construir una identidad cultural, individual y social, en diálogo con la diversidad cultural de la nación.

De acuerdo a cómo estas políticas se traducen en la realidad, se puede hablar de tres tipos de escuelas: las *etnocéntricas*, las *multiculturales* y las *interculturales*.

La escuela etnocéntrica

- Los currículos son centralizados y homogeneizantes y no se adecuan a la diversidad cultural de la población que atienden. No hay espacio para la adaptación de los currículos y de los textos escolares. Cuando trabajan con comunidades rurales o indígenas, su orientación curricular tiende a ser asimilacionista.
- Los profesores atribuyen el fracaso escolar a un déficit cultural de sus alumnos y no a la falta de significatividad de los currículos o a la ausencia de una pedagogía pertinente a las culturas locales. Prima en los maestros una visión devaluada de lo indígena y de lo rural, y muestran desinterés por conocer la realidad cultural de sus alumnos. Tampoco están preparados para hacer una adaptación del currículo y trabajar contenidos propios del contexto. Los docentes están más preocupados de pasar la materia de los libros de textos que indagar sobre los saberes previos de los alumnos e incorporarlos a sus procesos de enseñanza.
- La escuela no participa de las actividades culturales de la comunidad y no busca apoyo en los padres para la enseñanza de su lengua y cultura. Tampoco la comunidad legitima a la escuela como el lugar pertinente donde enseñar a los jóvenes su lengua y cultura.

5 Hevia Rivas, Ricardo: *Una mirada a la educación intercultural desde cómo enfrenta la diversidad cultural*. Santiago de Chile, 2004.

La escuela multicultural

- Tiene un discurso curricular de proyección intercultural, pero no tiene ni la autonomía, ni los recursos, ni las capacidades para llevarlo a la práctica. Por ejemplo, en muchos países se desarrollan programas de educación intercultural bilingüe (EIB) que incorporan un importante componente lingüístico en el currículo, pero no enfatizan suficientemente la dimensión de comunicación y relación entre culturas, que es lo que importa en un enfoque intercultural. En los programas EIB se incorporan contenidos curriculares sobre los pueblos indígenas, pero este conocimiento tiende a estereotiparse o a fijarse en sus características externas (vestimentas, comidas, bailes y fiestas) más que en sus modos de pensar, creer y sentir. Cuando se refieren a la cultura lo hacen en función del pasado, como si lo indígena fuera una historia ya contada y no una realidad actual y viva. Esto ayuda a estereotipar una imagen de lo indígena como algo fosilizado, fragmentado y carente de vigencia. Las diferencias se toleran más que se valoran. Y a veces, como una reacción frente a la jerarquización y a una visión devaluada de lo indígena, estos programas tienden al enclaustramiento cultural.
- Los docentes de EIB se sienten poco capacitados para desarrollar competencias interculturales en sus estudiantes. Muchas veces, esto se debe a que ellos o no perciben la importancia o no son capaces de vincular los procesos de aprendizaje a la identidad y diversidad cultural. Los maestros suelen recurrir a elementos del entorno natural para hacer sus clases, pero rara vez trabajan sobre la realidad de la diversidad social y cultural de sus comunidades. Si bien no desvaloran la cultura local, tampoco la valoran. Aunque es posible observar en ellos actitudes de respeto hacia las diferencias culturales, no se aprecia en los docentes mayores esfuerzos por trabajar pedagógicamente a partir de la diversidad existente.

La escuela intercultural

- La interculturalidad se presenta como un eje transversal de la estructura curricular, con lo que se pretende pasar de una visión fragmentada del currículo a un enfoque globalizado y con énfasis en el desarrollo de competencias. Los niños y niñas se sienten motivados por conocer su cultura y los padres demuestran interés en que la escuela les enseñe su cultura. Pero al mismo tiempo manifiestan explícitamente que sus expectativas son que sus hijos tengan igualdad de oportunidades, se abran al mundo, se inserten en la sociedad y se les enseñe a participar en los beneficios del mundo moderno.
- Los docentes trabajan coordinadamente con los líderes de las comunidades y se apoyan en las familias para trabajar la relación entre culturas. Perciben el nexo entre diversidad cultural y aprendizajes, y se esmeran en la elaboración de una identidad individual y colectiva en permanente construcción.
- La escuela se abre a la comunidad y ésta se responsabiliza de la escuela, colabora en la formación de los alumnos y participa en los proyectos educativos institucionales (PEI). En algunos lugares, los programas y prácticas escolares se articulan con los procesos productivos, culturales y de desarrollo sustentable de las comunidades locales. El desafío de la educación intercultural y bilingüe consiste, entonces, en cómo valorizar y reforzar las identidades locales abriéndose, al mismo tiempo, al diálogo intercultural con el mundo plural y diverso, ya no sólo al interior del país, sino también al nuevo mundo que surge como resultado de la mundialización. No se trata de formar para la homogeneización cultural, ni para el aislamiento o la yuxtaposición de culturas, sino de educar para la interculturalidad.

¿QUÉ HACER DESDE LA ESCUELA?

La escuela es un espacio al que llegan personas de razas y culturas diferentes, en la que el profesorado no está preparado para trabajar en el aula con la diversidad cultural y en la que surgen, en ocasiones, actitudes xenófobas y racistas entre los estudiantes. Es decir, la escuela se encuentra ante un difícil reto que debe superar, y la situación es compleja y no exenta de desafíos.

En casi todos los países han aparecido nuevas políticas educativas en las que se pone de manifiesto la importancia que ha adquirido en la actualidad la educación intercultural, que va más allá de limitarse “a reflejar las diferencias culturales o étnicas que se dan en o alrededor de la escuela”. En todo este proceso siempre se encuentra en el eje de todo la idea de que desde la escuela se debe poner el énfasis en que la mejor forma de construir la interculturalidad se encuentra en el conocimiento e interrelación entre las diferentes culturas, en la cohesión social; donde se potencie una actuación dirigida no a integrar a unos pocos alumnos llegados de fuera a la actividad normal de la clase, sino a compartir unos valores surgidos de la propia convivencia entre culturas diferentes; cuyo resultado final se ha de plasmar en una sociedad más igualitaria, donde todos tengan los mismos derechos y las mismas oportunidades, a pesar de proceder de otra cultura. Es decir, la escuela debe caminar hacia un modelo donde las relaciones humanas se basen en el respeto, la tolerancia y la igualdad⁶. Se trata de buscar la integración, pero sin anulación.

Salinas Catalá⁷ afirma que la “escuela es un espacio privilegiado donde, frente a las desigualdades exteriores (laborales, de vivienda, sociales...) que la escuela no puede solucionar, por lo menos puede y debe proporcionar un ambiente de razonable igualdad donde poder practicar relaciones de intercambio y de enriquecimiento cultural”. La escuela debe servir para que la diversidad cultural en las aulas no se utilice para diferenciar, sino todo lo contrario: desde la escuela se deben plantear actuaciones dirigidas a enriquecer a la persona, basándose en las diferencias aportadas por cada uno de los individuos provenientes de culturas distintas.

Pérez Juste⁸ señala que los principios por los que deberían caracterizarse estas actuaciones son:

- El fomento de una identidad bien asentada, en la que es fundamental la aceptación de sus valores característicos. La encargada de transmitir estos valores sería la familia y, más tarde, la escuela a través de una profunda formación, y en unión con la familia aceptar estos valores.
- El fomento del espíritu crítico, de manera que los alumnos sean capaces de tener una capacidad crítica que les permita ver aquellos aspectos mejorables de su propia cultura y los aspectos que le pueden beneficiar de aquellas otras con las que convive.
- El estímulo de la valoración positiva de la diversidad como enriquecimiento propio.

El objetivo final es aprender a convivir en un entorno en donde el hecho intercultural sea el agente catalizador que enriquezca a todos los individuos que conviven en una misma sociedad, aunque procedan de culturas bien diferenciadas. Donde se dé, según Granados Martínez y García Castaño⁹, *un acercamiento intercultural basado en las propias experiencias y conocimientos aportados*

6 Ministerio de Educación y Ciencia de España: *Interculturalidad: un reto para nuestra escuela*. 2005.

7 Salinas Catalá, Jesús: Citado por Ministerio de Educación y Ciencia de España: *Interculturalidad: un reto para nuestra escuela*. 2005.

8 Pérez Juste, Ramón: Citado por Ministerio de Educación y Ciencia de España: *Interculturalidad: un reto para nuestra escuela*. 2005.

9 *Ibidem*.

por cada niño dentro de su contexto, donde se valoren sus diferencias y semejanzas y donde se reafirme su propia identidad cultural a través del contacto con niños de otras culturas, en un ambiente de respeto y de igualdad. Se trata, según Margarita Bartolomé Pina, de una educación para la ciudadanía desde la multiculturalidad, donde se compartan espacios, intereses, proyectos comunes.

Es este último tema, la educación para la ciudadanía, uno de los puntos estrella y en el que se está incidiendo de una manera especial en los últimos años; hasta el punto de que se ha convertido en una pieza básica a la hora de comprender y analizar el hecho de la diversidad, ya que el considerar a una persona –sea cualquiera su origen, religión o etnia– como ciudadano de pleno derecho de la sociedad en la que vive es una forma magnífica de respetar su dignidad como persona. El ser considerado como ciudadano le da la oportunidad de disfrutar de todos los derechos considerados como inalienables para el hombre; esto provoca que todos los miembros de una sociedad, al ser ciudadanos, sean a la vez responsables de compartir los valores propios de su cultura y de vivir en armonía dentro de esa sociedad. Y el lugar desde donde mejor se puede alcanzar esta ciudadanía no es otro que la escuela.

En definitiva, la escuela debe fomentar un modelo de sociedad donde las relaciones entre los hombres y mujeres que la conforman se basen en el respeto, la tolerancia y la igualdad; donde se expliquen y conozcan los valores de cada cultura, y donde la identidad del otro no quede eliminada por la cultura teóricamente superior. La escuela debe convertirse en el lugar idóneo desde el que transmitir de una forma más positiva todos estos valores y donde la convivencia entre alumnos provenientes de diferentes culturas encuentren el ambiente adecuado para que este proceso se complete con total normalidad. Desde la escuela se deben combatir actitudes antirracistas y xenófobas; debe ser capaz de arbitrar medidas encaminadas a eliminar las barreras surgidas en las aulas por considerar que cada cultura se debe mantener aislada de las demás, y donde todos se sientan ciudadanos, con los mismos derechos y deberes.

IDENTIDAD, COMUNIDAD Y LIBERTAD ¹⁰

El Informe de Desarrollo Humano 2004 expresa que es posible comprender las razones por las que se mira con escepticismo el axioma de priorizar de manera automática la cultura heredada si la pregunta se encara desde el punto de vista de quién opta y por qué se opta. Agrega que nacer en un ambiente cultural determinado, de ninguna manera implica un ejercicio de libertad; muy por el contrario, se trata de una situación que sólo se puede asociar con la libertad cultural si se tiene la posibilidad de seguir viviendo en los términos de esa cultura y si al hacerlo se dispone además de la oportunidad de optar por otras alternativas. La libertad no se puede disociar de la oportunidad de elegir o al menos de poder considerar la forma de ejercer una opción si ésta estuviera disponible. El aspecto medular de la libertad cultural es la capacidad de las personas de vivir como desearían hacerlo y de contar con oportunidades aceptables para evaluar otras opciones. Es prácticamente imposible invocar el peso normativo de la libertad si las personas no están en condiciones de considerar realmente una opción diferente, sea ésta real o potencial.

Sucede que en algunas teorías comunitarias se ha glorificado la ausencia de opciones que implica el "descubrimiento" de la propia identidad real. La explicación que Michael Sandel ofrece para esta afirmación, y que forma parte de la "concepción constitutiva" de la comunidad, resulta muy esclarecedora: "La comunidad no describe tan sólo lo que los conciudadanos tienen, sino también lo que son. No se trata de una relación que hayan escogido (como en una asociación

10 PNUD: Informe de Desarrollo Humano 2004.

voluntaria), sino de un apego que descubren, no sólo de un atributo, sino de un componente de su propia identidad". "El ser resulta", como agrega Sandel, "no de una elección, sino de una reflexión, de sujeto que se reconoce (o interroga) a objeto de (auto) comprensión". Desde esta perspectiva (y tal como lo presenta otro autor comunitario, Crowley), la organización social se puede percibir como un intento por "crear oportunidades para que los hombres expresen lo que han descubierto acerca de sí mismos y del mundo y para persuadir a otros de su mérito"¹¹.

Es necesario profundizar más en la afirmación de que la identidad no es un asunto de opción, sino, en última instancia, de descubrimiento. Es importante señalar que la especial importancia y excepcional gravedad que esta perspectiva comunitaria asigna a las afiliaciones y apegos heredados están relacionadas con la idea de "descubrimiento" en la que se funda tal herencia, en oposición a aspectos "meramente escogidos". Cualquiera sea el poder persuasivo de esta afirmación (que, por cierto, requiere cierta justificación), es absolutamente contradictoria con la corriente que da importancia a la elección y a la libertad de elección.

Sin embargo, agrega el Informe de Desarrollo Humano, los comunitarios tienen razón en subrayar la importancia que tiene el sentido de identidad en guiar la propia vida, aunque no resulta tan claro cómo la identidad puede consistir tan sólo en descubrir algo acerca de uno mismo en lugar de ejercer una opción, ya sea de manera explícita o por implicación. Estas elecciones se realizan constantemente con absoluta conciencia, la mayor parte de las veces en forma implícita, pero en ocasiones también de manera explícita. Por ejemplo, cuando Mahatma Gandhi, después de mucho reflexionar, decidió darle prioridad a su identificación con los indios que buscaban independizarse del dominio británico por encima de su identidad como abogado capacitado dedicado a ejercer la justicia legal inglesa, no hay duda que realizó una elección consciente y decidida. En otros casos, la elección puede ser implícita o poco clara y no ser defendida de manera tan vehemente como la decisión de Gandhi, pero no por eso la elección será menos auténtica¹².

Cada individuo suele identificarse con muchos grupos distintos. Una persona puede tener la identidad que le otorga su ciudadanía (como ser chilena), género (ser mujer), etnia (tener origen aymara), ascendencia regional (haber llegado de Bolivia), lengua (dominar el quechua, mapudungún e inglés, además del español), afiliación política (ser de orientación centro-izquierdista), religión (ser budista), profesión (ser abogada), ubicación (ser iquiqueña), afiliación deportiva (ser jugadora de básquetball y fanática del yoga), preferencias musicales (gustar del jazz y el tango) y literarias (entretenerse con novelas policiales), hábitos alimentarios (ser vegetariana), entre otros.

Las elecciones tienen restricciones, claro está (no se puede escoger la identidad de un esquimal inuit o de un luchador de sumo si uno no lo es). Pero dentro de la gama de afiliaciones que uno realmente puede reivindicar, se puede elegir la prioridad que se le dará a una u otra dentro de una situación determinada. El hecho de que se reivindiquen todas estas afiliaciones y muchas otras más puede ser el resultado de un "descubrimiento", pero de todos modos habrá que pensar y decidir las prioridades relativas que se asignarán a cada afiliación. El hecho de que se produzcan, en efecto, descubrimientos no atenta contra la necesidad de elegir, aun cuando esto se haga en forma implícita¹³.

La posibilidad de elegir es importante para impedir lo que Anthony Appiah ha llamado "nuevas tiranías", las que toman la forma de identidades recientemente adoptadas y que pueden convertirse en "tiranías" al eliminar las exigencias de otras identidades que uno también quisiera aceptar y respetar. Appiah ilustra lo anterior con la identidad afroamericana, una identidad que

11 Ibidem.

12 Ibidem.

13 Ibidem.

sin duda ha contribuido, tanto en el pasado como aún hoy, a la búsqueda de justicia racial en Estados Unidos. Tal identidad, sin embargo, puede también resultar opresora si se considera que esta es la única identidad que posee una persona de raza negra y no se da cabida a ninguna otra de sus afiliaciones. Appiah lo planteó de la siguiente manera:

Al vigilar este imperialismo de la identidad –un imperialismo que se manifiesta tanto en las identidades raciales como en todos los demás aspectos– es muy importante recordar siempre que no somos simplemente negros, blancos, amarillos o morenos, gay, heterosexuales o bisexuales, judíos, cristianos, musulmanes, budistas o confucianos. También somos hermanos y hermanas, padres e hijos, liberales, conservadores e izquierdistas, maestros y abogados, fabricantes de automóviles y hortelanos, hinchas de equipos deportivos, aficionados al rock grunge y amantes de Wagner, cinéfilos y adictos a MTV, lectores de novelas policiales, surfistas y cantantes, poetas y amantes de las mascotas, estudiantes y profesores, amigos y amantes. La identidad racial puede ser la base de la oposición al racismo, y si bien hemos avanzado mucho, todavía queda mucho por hacer. Pero no debemos permitir que nuestras identidades raciales nos sometan a nuevas tiranías¹⁴.

Agrega el informe que visto desde un punto de vista diferente y más siniestro, cuando los instigadores de los hutu intentaron, y hasta cierto punto lograron, persuadir a otros miembros de la comunidad hutu en Ruanda de que eran clara e indudablemente hutu (e imposibles de confundir con esos “espantosos tutsi”), habría sido posible impedir las posteriores matanzas irracionales si se hubieran invocado identidades más generales, que también poseían los hutu, como ser ruandeses o africanos, o incluso, en términos más amplios, seres humanos. Considerar la identidad meramente como un asunto de descubrimiento puede no sólo conducir a una confusión conceptual, sino también a una negligencia en el cumplimiento del deber de los seres humanos: el deber moral de pensar en cómo les gustaría verse a sí mismos y con quién desearían poder identificarse (si tan sólo con la comunidad de los hutu o también con la nación de ruandeses, la categoría de africanos o la colectividad de los seres humanos). La libertad de escoger no sólo es importante para el individuo que escoge, también puede serlo para los demás si la responsabilidad que implica la elección se dimensiona de manera adecuada¹⁵.

14 Ibidem.

15 Ibidem.

Educación, multiculturalismo e identidad¹⁶

LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA IDENTIDAD

La socialización en las sociedades más tradicionales puede crear unas identidades socialmente definidas de antemano; por el contrario, en las sociedades complejas, los procesos de socialización convierten en un laberinto las trayectorias individuales mediante las que pretendemos aprehender la realidad social y donde la ecuación "un grupo social igual a cultura" no funciona para nada (Pujadas, 1993: 48). Estas trayectorias individuales enmarcadas en una sociedad determinada van perfilando la construcción de la identidad, fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad (Berger y Luckman, 1988: 240).

Las identidades se construyen a través de un proceso de individualización por los propios actores para los que son fuentes de sentido (Giddens, 1995), y aunque se puedan originar en las instituciones dominantes, sólo lo son si los actores sociales las interiorizan y sobre esto último construyen su sentido. En esta línea, Castells (1998: 28-29) diferencia los roles definidos por normas estructuradas por las instituciones y organizaciones de la sociedad (e influyen en la conducta según las negociaciones entre individuos y dichas instituciones, organizando así las funciones) y las identidades definidas como proceso de construcción del sentido atendiendo a un atributo o conjunto de atributos culturales (organizando dicho sentido, entendido como la identificación simbólica que realiza un actor social del objetivo de su acción). De alguna manera, se puede interpretar que se están reforzando las propuestas tendientes a reconocer los procesos de identificación en situaciones de policulturalismo (Maffesoli, 1990) o momentos de identificación (Jenkins, 1996) que se dan en la sociedad-red, emergiendo pequeños grupos y redes (en plural).

La dificultad de establecer diferencias o límites entre lo que se podría entender como identidad social e identidad individual es paradigmática. Jenkins (1996: 19-20) cree que debe rehabilitarse el concepto de identidad social en el campo sociológico: si la identidad es un requisito necesario para la vida social, ésta lo ha de ser, de manera reversible, para la identidad. La dialéctica interno-externo de la identificación es el proceso por medio del cual todas las identidades (individuales y colectivas) se constituyen. Por otra parte, la identidad social nunca es unilateral, necesita de la interacción. En este sentido, tanto las identidades sociales individuales como colectivas pueden ser comprendidas utilizando un modelo dialéctico procesual, externo e interno. Ello supone, en cierta manera y según Jenkins, una alternativa más completa a la disyunción persistente en la teoría social entre lo individual y la sociedad, la acción y la estructura, etc.

Aunque la construcción de la identidad sea un proceso, ello no implica necesariamente una secuencia, sino que hay dimensiones simultáneas según se vaya dando la práctica social; es lo que Jenkins denomina "momentos de identificación" y le permite asegurar que en este modelo dialéctico el foco está sobre la síntesis.

El individuo humano empieza pensando en términos enteramente sociales, y la misma individuación sólo puede conseguirse por socialización (Habermas, 1992: 64). Teniendo en cuenta esta realidad comunicativa que está referenciada sobre una comunidad de comunicación, la identidad que se adquiere tiene dos aspectos complementarios, como son el de

¹⁶ Fidel Molina Luque. Universidad de Lleida (España).

universalización y el de particularización. Las personas, en este sentido, aprenden a actuar autónomamente en un marco de referencia universalista, y a hacer uso de su autonomía para desarrollarse en su subjetividad y particularidad.

LA IDENTIDAD CULTURAL: ENTRE OBJETIVA Y SUBJETIVA

Cuando se profundiza en la identidad, la cuestión de la cultura está presente, si bien no se puede confundir una con otra. Como indica Cuche (1996: 83), mientras la cultura deriva en gran parte de procesos inconscientes, la identidad se basa en una norma de pertenencia, necesariamente consciente, fundada sobre oposiciones simbólicas. El mismo Lévi-Strauss (1981: 368-369) reconoce que a veces para estudiar sociedades diferentes se reducen a la identidad, pero las ciencias humanas deben superar esta noción de identidad y ver que su existencia es puramente teórica, como existencia de un límite que no corresponde en realidad a ninguna experiencia.

La identidad cultural, como señala Cuche (1996: 84 y ss.), aparece como una modalidad de categorización de la distinción “nosotros/ellos”, fundada sobre la diferencia cultural. Dicho autor distingue entre concepciones “objetivistas” y “subjetivistas” de la identidad cultural. Hay una relación estrecha entre cultura e identidad; por eso, si se asimila la cultura a una cuestión “natural”, la identidad se puede llegar a entender como algo dado que queda marcado casi indeleblemente y, así, la identidad cultural revierte necesariamente a un grupo original de pertenencia del individuo. De aquí lo importante de buscar las raíces, la autenticidad de la identidad cultural que aparece como esencia, como una condición inmanente del individuo.

La identidad cultural aparece como consustancial a una cultura particular y se busca establecer la lista de los atributos culturales que sirven de base a la identidad colectiva, la esencia del grupo (es una identidad esencial, casi invariable). Son concepciones, como indica Cuche (1996: 85-86), “objetivistas”, que definen la identidad a partir de un cierto número de criterios determinantes, considerados objetivos como el origen común (herencia, genealogía), la lengua, la religión, la psicología colectiva o “personalidad de base”, el territorio... Todo ello es fuertemente criticado por los partidarios de una concepción “subjetivista” del fenómeno identitario, considerando que la identidad cultural no puede ser reducida a la dimensión atributiva ni considerarse como un fenómeno estático. Para los “subjetivistas”, la identidad etnocultural es un sentimiento de pertenencia o una identificación a una colectividad más o menos imaginaria (según las representaciones que los individuos se hacen de la realidad social y de sus divisiones). Según Cuche, no se puede adoptar una postura puramente “objetiva” o “subjetiva” para abordar la cuestión de la identidad.

Ello no obstante, también se puede hablar de la creación de una “ilusión identitaria” (Bayart, 1996: 88 y ss.) a partir de los procesos de invención de la tradición que son los que definen lo “auténtico” en lo que se basa la identidad. En la actualidad se vive como una situación compleja, donde el movimiento general de “decohesión” de las sociedades (la mundialización, la globalización) se acompaña de una exacerbación de las identidades particulares. Según este autor, es una suposición pensar que a una pretendida “identidad cultural” le corresponde una “identidad política”, ya que en realidad todo es ilusorio: son una construcción, a menudo reciente, no es una identidad “natural”.

La identidad es un constructo elaborado en relación a los límites o fronteras entre los grupos que entran en contacto. No deja de ser, en este sentido, una manifestación relacional, de interacciones. En esta línea, los límites identitarios han acabado siendo límites de identidades culturales y fronteras de identidades “nacionales”. De hecho, en las sociedades contemporáneas hay una tendencia a la “monoidentificación”, a la identidad exclusiva. Es lo que Gellner (1998: 61) presenta como el matrimonio del Estado y la cultura. En este sentido, la identidad cultural se ha de abordar como problemática colectiva (e individual); Abou (1995: 39) retoma la idea de Durkheim de la conciencia colectiva para recordar que es más que la suma de las conciencias individuales, la trasciende y se impone a ellas por medio de la educación y de la vida social común. Así, la identidad cultural de una persona se enmarca en una identidad global que “es una constelación de identificaciones particulares en instancias culturales distintas” (Abou, 1995: 40).

La identidad es una construcción social y, por tanto, su complejidad es innata y participa de la propia heterogeneidad de cualquier grupo social; de hecho, como indica Cuche (1996: 91-92 y ss.), la identidad no puede considerarse como monolítica, ya que eso impediría comprender los fenómenos de identidad mixta, frecuentes en toda sociedad.

ENTRE LA RESISTENCIA Y LA SOLIDARIDAD

La idea global de identidad como conceptualización social nos lleva a profundizar en un aspecto más concreto y crucial como es la identidad cultural, y desde ésta destacar un núcleo, si cabe, más cohesionado, más denso de interrelaciones como es la identidad comunitaria, que nos permite hablar del concepto de identificación (Maffesoli, 1990). De alguna manera, la distinción entre identidad social, identidad cultural e identidad comunitaria se presenta para poder desbrindar y destacar elementos sutiles relacionados con los complejos procesos de la construcción de las identidades y de los procesos de identificación en un mundo que se debate entre la globalización y lo local.

En todo caso, la identidad comunitaria enfatiza la situación grupal, destacando la cohesión y la solidaridad existente entre sus miembros que se identifican con dicha comunidad. En este sentido, Weber (1979) insiste en que los individuos, cuando están dentro de una comunidad, se sienten subjetivamente como individuos con características comunes; a partir de aquí se puede derivar una acción comunitaria positiva o negativa en relación a otras comunidades (a otras identidades) que se ven y se viven como diferentes. La idea de comunidad se concreta en un terreno más controlable o controlado. Se da una cierta tendencia a cerrar comunidades, pero ello no quiere decir que no se dé la existencia de "comunidades de intercambio social" (no endogámicas) según las costumbres o hábitos enraizados en cada comunidad. De hecho, la identidad comunitaria se basa sobre todo en la "conciencia de comunidad" existente que fomenta la imitación entre sus componentes, facilitando, a la vez, la identificación.

De algún modo, la identidad comunitaria tiene algo que ver con la identidad de resistencia de la que habla Castells. La apelación a la identidad es, en muchas ocasiones, defensiva y la comunidad ofrece el reducto seguro para ello. La situación en que nos encontramos en la modernidad tardía permite escribir a Amin Maalouf (1999: 115-154) que estamos en el tiempo de las "tribus planetarias", ya que las comunidades son como "tribus" por los vínculos de identidad que existen entre sus miembros, y "planetarias" porque trascienden todas las fronteras. Según este autor, la mundialización acelerada provoca como reacción un refuerzo del deseo de identidad. Pero ello no obsta para reconocer los peligros subyacentes. Es lo que Maffesoli (1990: 133-182) vaticinaba como el tiempo de las tribus, derivado del declive del individualismo en las sociedades de masas.

La globalización vivida como un elemento aniquilador de las identidades comunitarias es combatida con el "reavivamiento" de esencialismos resistentes y, en este sentido, hay sectores que no creen que la identidad se pueda negociar, sino tan sólo afirmar y defender. Entre ellos, algunos movimientos comunitarios representarían la identidad resistencia de la que habla Castells. En relación a ello, García Canclini cree que la adopción de la modernidad no es necesariamente sustitutiva de las tradiciones comunitarias, sino que más bien apuesta -como titula a un libro suyo- por las culturas híbridas, como estrategias para entrar y salir de la modernidad. Dicho autor también postula, en la línea del interaccionismo simbólico, que la negociación es un componente clave para el funcionamiento de las instituciones y los campos socioculturales.

En todo caso, parece que la identidad comunitaria tiene mucha relación con una identidad de resistencia colectiva contra la opresión. Es un mecanismo de autodefensa que Castells (1998: 31) denomina "la exclusión de los excluidos por los excluidos". Los límites de la separación quedan rígidamente establecidos y parece difícil la comunicación, lo que fragmenta las sociedades en tribus o, como indica el autor, comunidades, de una manera eufemística.

Ello no obstante, hay también consideraciones que retoman la idea de identidad comunitaria para destacar las posibilidades democráticas y solidarias en un mundo complejo y difícil. El problema reside precisamente en abocar a la gente a identificarse monolíticamente. Etzioni (1999: 241) advierte del peligro de las llamadas "políticas de identidad" que refuer-

zan la idea de las diferencias grupales como totales, se describe a los otros grupos como el enemigo y se olvida que todos son miembros de una única sociedad. Dicho autor intenta recuperar la idea comunitaria como núcleo de interrelaciones solidarias, pero no como un enquistamiento grupal de unos contra otros. Es más, utiliza el término "sociedad comunitaria" para designar esa propuesta de articular valores comunitarios sin perder de vista la sociedad global, o mejor dicho, desarrollarlos en ella. Y todo esto basado en la idea de la compleja y múltiple identificación de las personas integrantes de varios grupos a la vez y difícilmente clasificables únicamente en uno determinado. En el modelo de comunidad de comunidades se hace referencia a las políticas educacionales, apostando por evitar los sistemas educacionales biculturales y favorecer la inmersión en la corriente general (Etzioni, 1999: 248-251). El modelo comunitario que presenta aboga por los elementos compartidos combinando con la inmersión, la enseñanza a todos los estudiantes, de las contribuciones culturales de las distintas tradiciones.

Sin embargo, otros autores, como Touraine (1997), achacan precisamente a la comunidad una imposición anclada en los deberes que dificulta la libertad en la formación del sujeto. Según este autor, lo que se vive como crisis de la familia o de la escuela (de la educación y de la socialización) es también la crisis de formación de la identidad personal. Hay un desgarramiento del individuo entre la mercantilización del universo de la objetivación de las técnicas y el cierre en la obsesión comunitaria del universo de las identidades culturales. La clave estriba en la reconstrucción de la experiencia a través del desprendimiento de la comunidad (desprender la cultura de la comunidad, del conjunto social y político en el que estaba encerrada) que impone una identidad más fundada sobre deberes que sobre derechos, más sobre la pertenencia que sobre la libertad. Touraine enlaza la idea de sujeto con las condiciones de la comunicación intercultural y de la democracia, porque la misma idea de sujeto implica conciencia de sí, pero también reconocimiento del otro como sujeto, en esa necesidad de "individuación" social.

Vector de la convivencia¹⁷

Este vector se refiere a la tensión que la escuela debe enfrentar en torno al *eje de la convivencia*. ¿Hasta qué punto las políticas educativas son proactivas para enseñar a los estudiantes a resolver pacíficamente los conflictos que surgen cuando enfrentan posiciones diferentes? ¿Hay preocupación por diseñar políticas educativas sobre convivencia escolar que combatan los prejuicios raciales y la violencia escolar? ¿Cómo enfrentar los problemas propios de la convivencia, la superación de estereotipos y prejuicios que conducen a la intolerancia y a la discriminación social, étnica y cultural?

Desde el vector de la convivencia cultural, por tanto, las políticas educativas se enfrentan al dilema de construir políticas curriculares, docentes y de gestión en las que se promuevan nuevos modos de convivencia basados en el respeto, la aceptación y la valoración del otro; o al de reproducir estereotipos y prejuicios que conducen a la intolerancia.

De acuerdo a cómo estas políticas se traducen en la realidad se puede hablar de tres tipos de escuelas: las *autoritarias*, las *formalmente democráticas* y las *pluralistas*.

La escuela autoritaria

- El modelo de escuela más frecuente es el autoritario y discriminador. La realidad muestra que en estas escuelas los niños y las niñas reciben un trato de subordinación y sometimiento. No se reconoce al alumno como interlocutor válido. Se da en ellas una dinámica institucional centrada en el control y en el ejercicio de relaciones verticales y jerarquizadas. Se estigmatizan personas y grupos por ser social y culturalmente diferentes en relación a la cultura dominante. Los currículos se centran casi exclusivamente en lo cognitivo y se le da escasa importancia al desarrollo de competencias ciudadanas para la participación democrática.
- Por su parte, los docentes tienen una visión devaluada de los estudiantes. En el caso de los alumnos rurales, los maestros piensan que por el hecho de ser campesinos o indígenas son lentos, difíciles, problemáticos, flojos, y les cuesta más aprender. Sus estilos de enseñanza son frontales, tienden a reproducir las actitudes discriminatorias de la sociedad que se dan contra los pueblos originarios, los inmigrantes, las mujeres y los discapacitados. Para el control de la disciplina, los docentes recurren con frecuencia a las amenazas, gritos, llamadas de atención, pedidos de orden, incluso a castigos físicos. También se recurre al escarnio, la burla o los comentarios negativos acerca de lo que los niños hacen o piensan.
- La gestión del centro también es autoritaria y no se crean instancias de participación para los estudiantes ni para sus familias. Cuando éstas se dan, se reducen a la colaboración con las normas y decisiones de la autoridad del establecimiento, o al acatamiento de los PEI elaborados por la dirección. A los padres se les pide colaboración en el equipamiento, el ornato y hasta en la financiación de las escuelas. Las escuelas se aíslan de la comunidad y ésta no es un referente importante para ellas.

17 Hevia Rivas, Ricardo: *Una mirada a la educación intercultural desde cómo enfrenta la diversidad cultural*. Santiago de Chile, 2004.

La escuela formalmente democrática

- En estas escuelas existen programas de formación sobre participación y democracia insertos en el currículo, pero carentes muchas veces de las bases metodológicas necesarias para su puesta en práctica. Aun cuando existen instrumentos para la transformación de la dinámica escolar, en muchos casos su aplicación y ejercicio responde a patrones autoritarios, lo que los transforma en una instancia de formación más que nada formal. Si bien se avanza en el aprovechamiento de conocimientos y saberes locales, ello no se traslada al tratamiento de las relaciones interculturales. El papel que cumple el conocimiento en la formación de actitudes ciudadanas es restringido. Lo que aprenden los estudiantes en términos conceptuales no se traslada necesariamente a su vida como ciudadanos. Aunque los programas de educación intercultural promueven el encuentro de diferentes culturas – la valoración de la propia cultura, la superación de prejuicios, estereotipos, discriminación y racismo–, las propuestas de acción que acompañan a estos programas son mínimas.
- En el campo de la EIB existen programas de formación inicial y continua de docentes. Sin embargo, muchos de ellos se focalizan en el conocimiento de lo indígena aplicado al trabajo educativo, en el uso de materiales educativos y en cómo trabajar la diversificación curricular. Pero poco de este esfuerzo conduce a preparar a los maestros para un trabajo en la formación de actitudes y competencias para la tolerancia y el diálogo intercultural. Si bien en ellos se enfatiza la necesidad de desarrollar criterios pedagógicos, como el fortalecimiento de la autoestima y el reconocimiento de lo propio –el enfrentamiento de conflictos culturales, la comunicación y la cooperación–, no queda claro cómo esto se pretende lograr. A los docentes no se les establecen plazos, ni metas, ni se les otorga el suficiente apoyo de supervisores para ejecutarlos.
- Instrumentos de gestión escolar, como los reglamentos sobre normas de convivencia y la creación de los municipios escolares u otras formas de organización estudiantil, dan cuenta de una intencionalidad pluralista en la formación de los estudiantes. En algunos casos se propone que los alumnos se involucren en la elaboración de sus normas de convivencia para evitar la aplicación de un reglamento impuesto. Pero la costumbre dominante es la ausencia de diálogo que permita una reflexión sobre el conflicto, sus causas y consecuencias. Por lo general, ante el conflicto la autoridad interviene sancionando, y cuando no actúa, los alumnos deben enfrentarse entre ellos, recurriendo a veces a la agresión. Se advierte una institucionalidad cargada de normas y reglas, pero donde las acciones de la mayoría del profesorado se fundan en la arbitrariedad y el abuso. El discurso de los derechos existe, pero el problema es el de su ejercicio.

La escuela pluralista

- En la mayoría de los países, los programas curriculares de enseñanza primaria y secundaria abordan la formación de actitudes democráticas y de responsabilidad social, en espera que ellos impregnen la vida cotidiana de los centros educativos. En ellos se valora la diversidad cultural como riqueza y oportunidad, y se estimula la participación en la vida social mediante el desarrollo de comportamientos democráticos, con especial respeto por los demás y el entorno. Los contenidos transversales del currículo se orientan precisamente a ello y expresan la voluntad de un trabajo en la esfera de las vivencias valorativas, de lo emocional, y no únicamente del desarrollo conceptual. Ellos se refieren a la valoración de la diversidad cultural, a una formación en el respeto a las diferencias, a las maneras de resolver pacíficamente los conflictos, a los derechos humanos, a la afirmación de la identidad personal y nacional, al desarrollo de una conciencia ética y democrática, y a la participación ciudadana.
- En estas escuelas, los maestros enfocan su práctica hacia el desarrollo de las competencias sociales básicas que sus alumnos requieren para vivir en un mundo complejo y de enormes inequidades, entre ellas el diálogo, el amor por la justicia y la responsabilidad social. Ellos

trabajan en equipo, de manera más interdisciplinaria, no disocian lo emocional de lo cognitivo y se preocupan de que sus estudiantes desarrollen competencias metacognitivas.

- La gestión de estas escuelas es democrática y gozan de autonomía para elaborar sus propuestas de desarrollo. La comunidad interviene activamente en la elaboración y en la gestión de los proyectos educativos de los centros. Escuela y comunidad trabajan mancomunadamente y se corresponsabilizan de la formación de los estudiantes. También interactúan y trabajan en cooperación con las escuelas vecinas.

Desde la perspectiva del vector de la convivencia, el desafío de la educación intercultural es, pues, cómo crear espacios abiertos a la colaboración entre las distintas comunidades, entre distintos establecimientos que representan a diferentes poblaciones, y al interior mismo de las escuelas entre alumnos y alumnas de distinta procedencia. Se trata de formar a los estudiantes en las competencias necesarias para habitar y trabajar en contextos multiculturales, enseñar a aceptar y valorar las diferencias culturales, y desarrollar en todos actitudes de defensa del derecho a la alteridad. No hay otro modo para aprender a vivir juntos y en paz.

La educación encierra un tesoro

Pero, ¿cómo aprender a vivir juntos en la “aldea planetaria” si no podemos vivir en las comunidades a las que pertenecemos por naturaleza: la nación, la región, la ciudad, el pueblo, la vecindad? El interrogante central de la democracia es si queremos y si podemos participar en la vida en comunidad. Quererlo, no lo olvidemos, depende del sentido de responsabilidad de cada uno. Ahora bien, si la democracia ha conquistado nuevos territorios hasta hoy dominados por el totalitarismo y la arbitrariedad, tiende a debilitarse donde existe institucionalmente desde hace decenas de años, como si todo tuviera que volver a comenzar continuamente, a renovarse y a inventarse de nuevo.

INFORME A LA UNESCO DE LA COMISIÓN INTERNACIONAL SOBRE LA EDUCACIÓN PARA EL SIGLO XXI

HACIA UN CONCEPTO DE EDUCACIÓN PARA VIVIR JUNTOS ¹⁸

UNESCO señala que la búsqueda de la armonía constituye una aspiración antigua. En ocasiones, esta armonía se consigue, pero la historia de la humanidad muestra la dificultad que existe para sostenerla en forma persistente en el tiempo y el espacio. No se puede concluir que esta dificultad se deba exclusivamente a insuficiencias inherentes a la educación. Sin embargo, sí se puede afirmar que la educación tiene que desempeñar un papel crucial para contribuir a superarla. En los albores del siglo XXI parecería que existiese un cierto consenso sobre el hecho que vivir juntos significa al mismo tiempo “querer y saber cómo vivir juntos”.

Querer y saber cómo vivir juntos conlleva conocimientos, debido a que la intolerancia y el rechazo son el producto del miedo que se alimenta, por un lado, de la ignorancia y, por el otro, de las injusticias intolerables en el acceso a los derechos y al desarrollo humano. Por lo tanto, es necesario aprender a descubrir y a conocer a los demás pueblos, generaciones, sexos, clases sociales y grupos de personas, sus culturas, necesidades, aspiraciones, sufrimientos, religiones, tradiciones y motivaciones. Para conseguirlo, también habrá que aprender a conocerse mejor a sí mismo, a reconocer sus propias fuerzas y debilidades.

Se debe poseer y ver realizado el derecho a la información, a los conocimientos y métodos para aprender durante toda la vida y en el marco de todas las experiencias. Ello, dice UNESCO,

¹⁸ UNESCO: *La educación para todos para aprender a vivir juntos: contenidos y estrategias de aprendizaje - problemas y soluciones*. Cuadragésima sexta reunión. Ginebra, 5 - 8 septiembre 2001.

supone una educación básica que garantice, a la vez, las competencias en relación con el manejo de los sistemas de códigos, de comunicación y de investigación, de organización y de análisis de la información sobre el medio ambiente, las tecnologías, la sociedad y las manifestaciones espirituales en todas sus formas. Pero la dimensión intelectual no es suficiente. Las posibilidades y las dificultades para aprender a vivir juntos comprenden también los ámbitos de la afectividad y de las emociones.

Querer y saber vivir juntos implica la afectividad y las emociones, que en combinación con los conocimientos pertinentes permiten la construcción de valores, actitudes y comportamientos que no forman parte del bagaje natural de las personas. Hay que aprender, en consecuencia, el respeto de sí mismo y la autoestima, que están en la base de toda posibilidad de aceptación de los demás, del respeto y de la empatía frente a ellos para ser capaz de ejercer la solidaridad. El respeto de sí mismo y la autoestima permitirán recurrir a la escucha, al diálogo y a la solución de los conflictos, así como a la cooperación, más que al enfrentamiento.

Aprender a vivir juntos forma parte de la “construcción del sentido” para la educación cuya necesidad sienten los niños y los adolescentes. Querer y saber vivir juntos es, pues, un desafío personal y social, que se debe construir incluyendo la renovación de la idea del bien común, de las reglas que rigen la vida en común, los derechos y las responsabilidades de todos y de cada uno. Querer y saber vivir juntos significa la capacidad de “hacer juntos”, de poner en marcha proyectos comunes para mejorar la vida diaria y edificar un futuro mejor.

Pero el propio concepto de vivir juntos varía a través del tiempo y de las culturas, así como los aprendizajes necesarios para ser capaz de ello y las formas educativas deseables para favorecerlos. Por consiguiente, la pregunta que se plantea en los comienzos del siglo XXI, ante el desafío de aprender a vivir juntos, es saber cuáles son las características específicas que se derivan del entorno actual, de qué manera la educación de nuestros días puede responder a tal situación y cuáles son los rumbos que toman las transformaciones en marcha y las que se desean en el futuro.

A lo largo de la pasada década se han podido comprobar cambios importantes acerca de la idea que se tiene del derecho a la educación¹⁹. Mientras que la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) proclama que todo individuo tiene derecho a la educación, la Declaración adoptada por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien (1990) proclama que toda persona –niño, joven y adulto– debe beneficiarse de una educación básica que responda a las necesidades fundamentales de aprendizaje. Diez años después, el Foro Mundial de Dakar hizo hincapié con firmeza en el desafío de construir una “educación de calidad para todos”. ¿Cuáles son las necesidades educativas básicas para aprender a vivir juntos en los inicios del siglo XXI? ¿Qué tipo de educación permitirá responder a tales necesidades? ¿De qué manera se está mejorando?

NECESIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAJE PARA VIVIR JUNTOS ANTE EL DESAFÍO DE LA MUNDIALIZACIÓN²⁰

En el siglo XXI, el aprendizaje para vivir juntos debe desarrollarse en un mundo que se caracteriza por un alto grado de interdependencia. Uno de los conceptos utilizados para definir dichas interdependencias es la mundialización, cuyos rasgos más notables son la globalización económica, la eclosión de los sistemas de gobierno democráticos, el surgimiento de una nueva

19 UNESCO: Informe Mundial sobre Educación 2000: *El derecho a la educación: hacia la educación para todos durante toda la vida*. Paris, Ediciones UNESCO, 2000.

20 UNESCO: *La educación para todos para aprender a vivir juntos: contenidos y estrategias de aprendizaje - problemas y soluciones*. Cuadragésima sexta reunión. Ginebra, 5 - 8 septiembre 2001.

economía paralela junto a las antiguas, el incremento de las desigualdades sociales, la transformación de los espacios culturales y el dinamismo de las ciencias y las tecnologías.

Agrega UNESCO que el símbolo más evidente de dichas interdependencias es la globalización económica. Entre sus efectos potencialmente positivos hay quienes destacan: el acceso de todos a mercados sin fronteras, el aumento de los intercambios y el crecimiento de los capitales. Otros insisten en los cuantiosos riesgos que acarrea: el predominio de la economía sobre la política, la consolidación de las economías a distintas velocidades, el incremento de la brecha entre ricos y pobres, el debilitamiento del papel regulador del Estado en el ámbito de las políticas públicas (educativas, sociales, sanitarias y otras) y los obstáculos que encuentra la sociedad civil, pese a su dinamismo, para reemplazarlo, en especial en los sectores más pobres²¹.

Estos procesos de mundialización no son totalmente nuevos. Están operando desde hace siglos. Pero su singularidad actual consiste en su ritmo acelerado de expansión y en sus consecuencias objetivas y subjetivas; es decir, en relación con los "sujetos", las personas en la vida cotidiana y en sus sentimientos más íntimos. Dichas características son las que durante los últimos años han puesto la mundialización, y en especial una serie de acontecimientos simbólicos y de enfrentamientos violentos entre sus partidarios y sus detractores, en el primer plano de la actualidad internacional.

Un aspecto relevante de este proceso, señala UNESCO, es que se asiste en todas las sociedades a la aparición y al desarrollo de un sentimiento de angustia ante el futuro. La mundialización es, en efecto, a la vez fuente de expectativas y de incertidumbres, tanto en el ámbito del trabajo como de la seguridad social y de la cultura, sin que se conozcan aún los mecanismos de la interdependencia económica, cultural y política aptos para construir fuertes sentimientos personales de pertenencia y de seguridad. Cada vez con mayor frecuencia se comprueba la existencia de sociedades expuestas a un alto grado de riesgo y de una "mayoría ansiosa" que desarrolla actitudes cada vez más individualistas, pero que expresa a la vez sus deseos de gestionar una "mundialización con rostro más humano".

La construcción de dicha "*mundialización con rostro más humano*" solamente será posible si se globaliza también la voluntad y la capacidad de aprender mejor a vivir juntos sacando provecho de sus potencialidades e intentando eliminar sus riesgos.

El impacto de la mundialización sobre las necesidades de educación básica y sobre las posibilidades de enseñanza es motivo de diversas reflexiones que ha permitido a UNESCO formular la existencia de una serie de necesidades básicas de aprendizaje para vivir mejor juntos en ámbitos culturales y sociales diferentes.

La primera necesidad de aprendizaje para vivir mejor juntos consiste en el desarrollo de la capacidad de hacer frente a los cambios rápidos derivados de todos los ámbitos de actividad humana: el político, el económico y el social, el cultural, el científico y el tecnológico.

Partiendo de esta necesidad de índole general es posible identificar otras necesidades educativas para vivir mejor juntos: algunas están más relacionadas con la participación social; otras, con la participación en la sociedad del saber, y otras, por fin, con sus interdependencias.

NECESIDADES EDUCATIVAS PARA VIVIR JUNTOS Y PARTICIPACIÓN SOCIAL

La sociedad contemporánea se caracteriza, entre otros aspectos, por la eclosión de los regímenes democráticos y por los cambios socioeconómicos y culturales que plantean el desafío

21 Ibidem.

de renovar los conceptos y compromisos en términos de ciudadanía, de cohesión social y de la tensión entre el fortalecimiento de una cultura mundial y de las culturas locales.

De la eclosión de los regímenes democráticos a una ciudadanía renovada

En el plano cuantitativo, la democracia ha conseguido logros durante las últimas décadas. “El número de Estados que eligen a sus dirigentes con el sistema de partidos y de candidaturas múltiples pasó de 22 en 1950 a 119 en 2000”²². La aplicación de los regímenes democráticos ha despertado grandes expectativas. Sin embargo, si la práctica de un sistema de participación de la población en la toma de decisiones constituye una condición previa, ella no es más que un aspecto de la construcción democrática.

La democracia se valora de acuerdo con su funcionamiento y su capacidad de crear condiciones que permitan una participación equitativa en el desarrollo humano. La democracia conlleva una serie de principios fundamentales, entre los que destacan el reconocimiento de la dignidad de todos los seres humanos; su derecho a influir en la vida institucional, social, profesional y política; la existencia de un Estado de derecho; el sufragio universal; la libertad de opinión y de expresión, y el diálogo entre los ciudadanos, interlocutores sociales, partidos políticos, Estado y sociedad civil.

El funcionamiento democrático se asienta en comportamientos individuales: la democracia entraña la capacidad de convertirse en ciudadano y de ampliar los ámbitos de la ciudadanía. Al mismo tiempo, dicho funcionamiento democrático también está enraizado en comportamientos colectivos. La democracia comprende igualmente el proceso de participación en las instituciones, en especial en las educativas, en virtud de los derechos, deberes y capacidades que cada mujer y cada hombre poseen. Sus formas de expresión se enmarcan en las situaciones y características económicas, sociales y culturales de cada pueblo –su tradición y su historia–, en constante transformación. Así, la democratización y la condición ciudadana constituyen procesos que se aprenden desde la infancia y durante toda la vida. No se trata de experiencias definitivas, ni de condiciones que satisfagan plenamente. Por ejemplo, las “antiguas democracias” padecen a menudo de apatía, desinterés e individualismo.

Los jóvenes de sociedades muy diferentes parecen oscilar entre el desencanto de la política y el dinamismo de sus formas de intervención asociativa y pública en los movimientos sociales, culturales y religiosos que atraen a un número creciente de jóvenes, de instituciones y de personas cada vez más diversas.

[La segunda necesidad educativa para vivir mejor juntos consiste en el desarrollo de la capacidad de convertirse en ciudadano mediante la participación en la vida política y en las instituciones públicas, en su sentido amplio, y a redefinirlas.](#)

La preocupación de una educación en la ciudadanía democrática está cada vez más presente en todos los sistemas educativos²³.

Hace algunas décadas, cuando se buscaba las conexiones entre democracia, ciudadanía y educación, la primera se asociaba exclusivamente al aprendizaje de las formas institucionales de regulación pública. En ese contexto, los desafíos educativos que se planteaban consistían fundamentalmente en la formación de los electores, los representantes y los funcionarios de un Estado de derecho.

En las condiciones actuales, las ambiciones con respecto a las contribuciones que aporta la educación a la ciudadanía están aumentando. Si se quiere que las antiguas formas de participa-

22 PNUD: Informe Mundial sobre el Desarrollo Humano 2000, p. 32.

23 *Ibidem*.

ción democrática y las nuevas formas de compromiso se fortalezcan, que se descubran nuevas vías de institucionalización y que se instalen en espacios apropiados, las personas deberán disponer para este propósito de conocimientos, capacidades y valores adecuados, que requieren más tiempo para su formación y para el desarrollo de nuevos conceptos. ¿Qué puede y qué debe hacer la educación? ¿De qué manera se puede aprovechar la escuela como espacio privilegiado en donde todos los individuos pasan varios años constituyendo una “microsociedad”?

Posibilidades y límites de la educación para la cohesión social frente a las guerras, las violencias y las desigualdades

Los progresos democráticos no siempre han conseguido instalar o mantener la paz. La paz y la cohesión social no surgen de una manera natural ni para siempre. Urge prevenir, atenuar y resolver sus causas más graves: el desempleo, la pobreza, la exclusión, las discriminaciones, la marginación y todo tipo de violencia. Durante los años noventa se padecieron más de 150 conflictos armados²⁴. Si las guerras llevan siempre consigo una tragedia, las que se producen en nuestra era vestirían ciertos rasgos específicos. Se trataría, sobre todo, de conflictos de carácter interno, de tipo nacionalista, étnico o religioso. Sus víctimas predominantes son las poblaciones civiles.

Según cifras de las Naciones Unidas, el 90% de las víctimas de las guerras que actualmente se producen en el mundo son civiles, y en su gran mayoría mujeres y niños. Sólo durante la última década, más de dos millones de niños fueron asesinados, otros tantos heridos o impedidos físicos para el resto de sus vidas, 12 millones se vieron abandonados a su propia suerte tras la pérdida de sus hogares. Los niños y los jóvenes pagan a menudo un precio particularmente alto, no sólo como víctimas, sino como actores “voluntarios” o forzados de estas guerras. Así, la ONU estima que en el mundo al menos 300 mil niños están participando en conflictos armados. Las niñas también son reclutadas. Ellas suponen, en ocasiones, del 25% al 35% de los efectivos.

La vida militar no sólo acarrea daños inmediatos a estos niños, sino que los expone a peligros cuando regresan a la vida civil. Las enormes responsabilidades, la malnutrición, las lamentables condiciones sanitarias, las enfermedades (incluido el sida), las heridas y los sufrimientos hipotecan gravemente su futuro. Testigos y, en ocasiones, actores de atrocidades quedan traumatizados para siempre, siendo su reeducación larga y difícil. Las guerras, en general, y la condición de los niños, en particular, implican directamente a toda la humanidad, no sólo por ser “inmoral que los adultos deseen que los niños hagan sus guerras en su lugar, sin ninguna razón ni argumento que se pueda aceptar para armar a los niños”, sino porque responden a una profunda crisis de valores, a nivel local, nacional o internacional.

Pero las guerras no son las únicas formas de violencia que existen

Otra de las causas que origina las violencias es las desigualdades inaceptables e injustas. Según los informes examinados por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), las desigualdades entre los países y las personas pobres y ricos han aumentado en dimensiones sin precedentes. En 1820, la relación entre los ingresos del país más rico y más pobre del mundo era de 3 a 1; en 1950, de 35 a 1; en 1973, de 44 a 1, y en 1992, de 72 a 1. La brecha entre ricos y pobres se está incrementando también en el interior de numerosos países, alcanzando más del 16% en algunos del Norte. El crecimiento económico se estanca en los casos en los que la población

24 PNUD: Informe Mundial sobre el Desarrollo 2000. Instituto de Investigación para la Paz de Oslo: *Causes and dynamics of conflict escalation* (informe sobre un proyecto de investigación), junio de 1997. Dan Smith e IRPO: *The state of war and peace atlas*, Nueva York, Penguin y Harmondsworth, 1997.

aumenta, con graves consecuencias sobre la distribución de la riqueza social disponible. En los países industrializados, esto ha dado lugar a unos nuevos conceptos: el de las “nuevas desigualdades” y el de “nueva pobreza”, que atañe a grupos sociales hasta ahora preservados que se han denominado “trabajadores pobres”. En los países considerados ricos, esta nueva categoría de personas, que viven por debajo del umbral de la pobreza, puede alcanzar hasta el 20% de la población. Varios son los grupos de personas que están implicadas, pese a que el fenómeno afecta, en especial, a las poblaciones inmigrantes. Además, si a esto se añade el desarrollo de un proceso de concentración urbana, los riesgos de que las violencias se intensifiquen se agravan.

La migración es un factor esencial a considerar en el contexto de la mundialización

Por todas partes se observan formas de violencia vinculadas a la discriminación racial, de género y religiosa. Por ejemplo, en algunos países el desempleo de la población negra adulta es superior al de la población blanca adulta. Las mujeres ocupan sólo el 14% de los escaños parlamentarios de todo el mundo. Las minorías religiosas deben hacer frente con frecuencia a las agresiones físicas de parte de grupos extremistas. Se estima que en todo el planeta, una de cada tres mujeres ha sido víctima de violencias por su compañero y que alrededor de 1,2 millones de mujeres y niñas de 18 años son forzadas a prostituirse en el extranjero.

Frente a ello, agrega UNESCO, es preciso insistir en que aprender a vivir juntos significa comprender la necesidad de pertenencia, respeto y cohesión y de adherirse a ello, rechazando la polarización social, las discriminaciones y las violencias. Tratándose de la necesidad de asegurar la cohesión social, el desafío afecta en especial a los ricos, en tanto que países, comunidades e individuos. La lucha contra la pobreza también incumbe a las personas que se benefician más de la riqueza común, que deben así querer y saber vivir juntos para preservar la paz y su propia capacidad de desarrollarse como individuos.

Por lo demás, si bien la ignorancia, la pobreza o la miseria humana constituyen a menudo un terreno abonado para los conflictos, no habría tampoco que olvidar que los “jefes de guerra”, políticos o militares, son raramente personas iletradas. Lo mismo sucede con los inventores, fabricantes y comerciantes de armas cada vez más sofisticadas, más ligeras y, por tanto, más adaptadas a los niños-soldados. Entonces, en este caso, ¿para qué sirve la educación hasta los estudios superiores? La historia enseña que casi siempre algunos intelectuales asumen una enorme responsabilidad en los conflictos mismos y en la creación del clima general que los propicia.

La tercera necesidad educativa para vivir mejor juntos consiste en llegar a ser capaz de defender y favorecer los derechos humanos para todos y en todos los ámbitos: el derecho a la vida, a la libertad, a la propia seguridad, al trabajo, a la salud, al bienestar personal y al familiar.

La idea que este tipo de situaciones puede revertirse únicamente a través de cambios en el ámbito de la educación, puede ser poco pertinente. Sin embargo, resulta particularmente deseable en este contexto concebir estructuras y procesos educativos que intenten al menos ofrecer oportunidades equivalentes de formación, teniendo en cuenta la diversidad de los puntos de partida de los individuos.

También es posible interrogarse acerca de la medida en que la educación puede haber ayudado ella misma a transmitir la propaganda, a alimentar la intolerancia y a fomentar el odio. Los resultados obtenidos por algunos estudios sobre los libros de texto en un país que ha conocido la guerra muestran, a título de ejemplo, que el 17% de los textos del libro de lectura para los

alumnos de tercer año de la educación primaria utilizados antes del conflicto, hacía alusión a la guerra; entre estos, el 73% lo hacía de forma positiva y únicamente el 25% adoptaba una posición contraria a la guerra y en pro de la paz. En ese mismo país, sólo el 8% de los textos del nuevo libro de lectura editado después del conflicto continúa refiriéndose a la guerra, pero la mayoría sigue haciéndolo a favor.

La opinión sobre el papel que debe desempeñar la educación para el fortalecimiento de la cohesión social no es unánime. Algunos piensan que la responsabilidad sobre estos temas le corresponde a la sociedad en general y a las políticas económicas y sociales en particular. Otros consideran, por el contrario, que aun si la educación no puede hacer todo ella sola, la finalidad de la cohesión social es parte integrante de la principal misión educativa de la escuela y que las políticas educativas pueden jugar un papel decisivo al respecto. En efecto, la educación favorece en algunas ocasiones la quiebra social: todos los estudios muestran que el criterio del nacimiento –y, por lo tanto, del entorno socioeconómico– continúa determinando el éxito escolar. Con una selección demasiado temprana, una práctica pedagógica que desde los primeros años de la escuela está más preocupada por el fracaso que por el éxito y que no tiene suficientemente en cuenta la diversidad del alumnado –su origen, su cultura, sus aspiraciones–, y olvida “dar un sentido” a las actividades, la educación registra a menudo, incluso en los países más desarrollados, un elevado índice de fracasos o abandonos. Ellos suelen ser signo de marginaciones económicas y sociales y de reacciones de violencias en el interior y fuera de los propios centros escolares. Por eso, es necesario adoptar fuertes medidas correctivas o compensatorias; algunas, como “la escuela de la segunda oportunidad”, son necesarias o interesantes. Pero el problema fundamental que se plantea a todos los actores de la educación continúa siendo más bien ¿qué se debe hacer para que todos los alumnos y las alumnas aprovechen más eficazmente “la escuela de la primera oportunidad”?²⁵.

LA EDUCACIÓN PARA VIVIR JUNTOS ANTE LA TENSION ENTRE EL FORTALECIMIENTO DE UNA “CULTURA MUNDIAL” Y EL DE LAS CULTURAS LOCALES

La propagación de los procesos culturales a nivel internacional es tan importante como la de los procesos políticos, económicos y sociales²⁶. Las opiniones relativas a las características y a la repercusión de la dimensión cultural de la mundialización son a menudo demasiado contundentes y controvertidas.

Para algunos, la evolución actual conducirá inevitablemente a “un mercado único = una lengua única = una cultura única”, en perjuicio de la diversidad. La apertura y la construcción de una cultura mundial podrían traer la amenaza de una uniformidad que haría peligrar la diversidad de las culturas en favor de la hegemonía de una sola. Otros hacen referencia más bien a la emergencia de una cultura mundial en permanente construcción y renovación, que no está dominada por la cultura de un país o de una sola región lingüística. Estos últimos reconocen la existencia de mestizajes enriquecedores, por ejemplo en el terreno de la música.

Por un lado, el desarrollo de la mundialización cultural está en estrecha relación con la evolución de la cultura popular de masas y acarrea, al mismo tiempo, la ocasión de fortalecer la pertenencia al mundo y el riesgo de imponer un contenido cultural, cuya única meta es el beneficio comercial que reporta lejos de la búsqueda de la vida en común. Por otro lado, ese desarrollo conlleva también el riesgo de olvidar las prácticas, las manifestaciones y los valores humanos que no están en relación con los centros de decisión o que no tienen el mismo poder que otros para acceder al “mercado cultural”. Por último, conlleva el peligro de un repliegue particularista

25 UNESCO: *La educación para todos para aprender a vivir juntos: contenidos y estrategias de aprendizaje - problemas y soluciones*. Cuadragésima sexta reunión. Ginebra, 5 - 8 septiembre 2001.

26 Javier Pérez de Cuellar et. al.: *Nuestra diversidad creadora*. París, Ediciones UNESCO, 1996 (Informe de la Comisión Mundial de la Cultura y del Desarrollo).

unido a la intolerancia y al rechazo a la vez de los elementos humanistas que la cultura mundial promete a las herencias también humanistas de todas las demás.

En el contexto actual parece imprescindible que se intente combinar la vitalidad de cada cultura local y nacional con su inclusión en la cultura mundial. El hecho que, por ejemplo, el predominio del idioma inglés en Internet pueda comenzar a ser al menos parcialmente relativizado deja entrever, a este respecto, una tendencia prometedora. En efecto, si en 1998 el 75% de los contenidos de Internet estaban en inglés, en 2000 la proporción alcanzaba el 60%, y para 2003 se estima que se situará por debajo del 50%.

En consecuencia, parece claro que el ser humano del siglo XXI deberá ser “al mismo tiempo una persona con raíces y una persona con antenas”. Deberá labrarse entonces una fuerte identidad cultural (dominar lenguajes, estructuras, referencias espaciales y temporales, códigos, valores), pero a la vez estar abierto a otras culturas. Se trata entonces de hacer y de deshacer a la vez la dependencia y la libertad en relación con las tradiciones comunitarias, nacionales y mundiales, redescubriendo y fomentando los valores universales compartidos que más puedan contribuir a querer y a saber vivir juntos.

La cuarta necesidad educativa para vivir mejor juntos consiste en conocer y ser capaz de fortalecer una identidad basada en las mejores tradiciones comunitarias, nacionales y mundiales, renovándolas en favor del bien común.

La educación, que con frecuencia ha desempeñado un papel de homogeneizador cultural, ¿qué puede aportar en esta materia? En algunos casos, se han importado programas, manuales e incluso conceptos de la vida escolar sin tener en cuenta las diferencias culturales. En otros, las propuestas educativas sólo han tenido en cuenta las culturas locales o nacionales. ¿Cómo se puede escapar a ambos extremos? ¿Cuál es el papel que juegan los medios de comunicación, las familias y los líderes religiosos como educadores en medio de la tensión entre las posibilidades y las limitaciones de pertenencia a la “cultura mundial” y a su orientación, así como al enriquecimiento y la aceptación de la diversidad creadora?

UNESCO²⁷ agrega que se trata básicamente de aprender a descubrir que, en el mundo, hay otras personas que hablan, sienten, piensan y actúan de distinta manera no sólo porque pertenecen a otras culturas, sino porque, aunque comparten el mismo compromiso en la búsqueda del bienestar, de la justicia y de la perfección, viven de otra manera. Se trata de aprender a descubrir que esos “otros” no son modelos preestablecidos ni personas completamente buenas o malas ni una parte de un conjunto homogéneo. Estos “otros” son seres humanos en permanente interacción con sus realizaciones sociales, materiales e imaginarias que forman parte de una cultura, con sus virtudes y sus defectos, y que esa cultura cambia de sentido según la lente con que se mire o el lugar desde donde se observe. Se trata de contribuir a una formación que sea capaz de encontrar en los demás elementos inherentes a ellos mismos, en lo que de ellos mismos hay de bueno para ofrecer a todas y a todos las oportunidades de edificar juntos un “nosotros multicultural” que respete las diversidades.

EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODOS Y PARTICIPACIÓN EN LA SOCIEDAD DE LOS CONOCIMIENTOS PARA CONSTRUIR UNA SOCIEDAD DEL SABER

El mundo de nuestros días está marcado por el nacimiento y el desarrollo de la “sociedad del saber”, en la que la investigación, la producción y el acceso a los conocimientos constituyen retos mayúsculos.

27 UNESCO: *La educación para todos para aprender a vivir juntos: contenidos y estrategias de aprendizaje - problemas y soluciones*. Cuadragésima sexta reunión. Ginebra, 5 - 8 septiembre 2001.

El problema de las lenguas: una dimensión estratégica del aprendizaje para vivir juntos

Las lenguas constituyen un eje fundamental no solamente para saber, sino también para la formación afectiva y para trabajar juntos. En efecto, el aprendizaje de las lenguas constituye una dimensión estratégica del aprendizaje para vivir juntos. Por eso, cada vez están surgiendo nuevas y crecientes exigencias ante su enseñanza.

La defensa del derecho a la identidad comunitaria, de un lado, y la presencia de la economía y de la tecnología globales con sus propias reglas como fuerzas dominantes, de otro, actúan bajo ciertas condiciones como una tenaza que presiona hacia la configuración de un modelo de enseñanza de los idiomas que corre el riesgo de devenir empobrecedor.

Tras años de aculturación de los pueblos autóctonos originarios de todas las regiones del mundo y de investigaciones que demuestran la importancia de la primera lengua en el proceso de aprendizaje, su presencia en la escuela parece indispensable. Los niños aprenden la primera lengua –la mayor parte de las veces, la materna– en el seno de su familia y de su comunidad. Ellos la aprenden a través de la afectividad. Innumerables estudios muestran que el acceso a formas superiores de pensamiento y a otros idiomas es más fácil a través de la lengua materna.

Frente a la existencia incuestionable de una economía y de una tecnología globalizada, sería al mismo tiempo poco realista sugerir que se podría negar a las personas del siglo XXI la posibilidad de aprender las lenguas que facilitan la comunicación regional e internacional. Por supuesto, los desafíos de la construcción de la ciudadanía mediante el fortalecimiento de las instituciones políticas, sociales y jurídicas, que siguen siendo nacionales, obligan a que no se olvide la enseñanza de los idiomas nacionales.

La quinta necesidad educativa para vivir mejor juntos consiste en el acceso a una diversidad lingüística basada en la capacidad de comprenderse mejor a sí mismo, de comprender mejor a los demás y de llegar a ser más capaces de construir un “nosotros” que incluya la diversidad cultural.

La respuesta a esta necesidad resulta más difícil en las situaciones de extrema pobreza, donde con frecuencia las lenguas no están escritas y donde el tiempo que se dedica a la escuela es inferior que en las situaciones más confortables. Se trata entonces de conciliar las políticas escolares con políticas económicas, sociales, culturales y, en particular, lingüísticas adecuadas.

Pero también se pretende intervenir en el plano pedagógico. En este caso, ¿qué se entiende por enseñanza de una lengua? ¿Se trata de la lectura y de la escritura de signos? En épocas pasadas, la enseñanza de las lenguas se caracterizó por orientarse hacia la decodificación de signos. Pero cada vez existe mayor consenso acerca de la necesidad de poner el acento sobre la comprensión y la capacidad de comunicación. Más específicamente, cuando se trata de decisiones educativas relativas a vivir juntos, es necesario insistir en el hecho que el aprendizaje de cada idioma constituye una nueva oportunidad para el diálogo. Por otra parte, en la época del planteamiento del desafío del aprendizaje a lo largo de toda la vida, ¿es necesario enseñar todas las lenguas durante los primeros años de la educación básica?

Cuando la enseñanza de las lenguas, primero la materna y la oficial o nacional, combina el placer y la emoción, la razón y las memorias personales, comunitarias, nacionales y mundiales, proporciona un importante servicio al aprendizaje de la vida en común. Los niños, los jóvenes y los adultos que pueden recurrir a la lengua para resolver los conflictos, pueden evitar utilizar la fuerza física. Las personas que defienden los valores y que están motivadas en favor de la paz, la justicia y la verdad tienen que ser capaces de construir los argumentos más poderosos, uno de cuyos ejes centrales es el buen uso de la lengua junto al recurso a los conocimientos científicos y a los medios de información modernos.

El problema de las ciencias: un caso paradigmático en renovación permanente

Las ciencias en general -y las ciencias de la vida en particular- evolucionan muy rápidamente. Ser “científicamente alfabetizado” parece devenir una necesidad indispensable en nuestra época, para comprender mejor, respetar y construir las relaciones humanas con el mundo del cual a su vez los seres humanos forman parte. La enseñanza científica adaptada al siglo XXI se enfrenta a una serie de problemas nuevos y cada vez más complejos. Los conocimientos –y en particular los relativos a las ciencias y las tecnologías– se tornan obsoletos, al menos en algunos dominios, en menos de una generación y se renuevan a un ritmo vertiginoso. Paralelamente, el mundo de las ciencias se vuelve más complejo, y las relaciones entre los diversos campos disciplinarios, cada vez más interdependientes.

Los descubrimientos científicos y las tecnologías tienen consecuencias directas sobre algunos aspectos fundamentales de la vida cotidiana de las personas, como son la salud, la alimentación o la procreación. Ellos tienen también consecuencias directas sobre la producción y la distribución económicas y sobre las posibilidades de un desarrollo sostenible a través de fenómenos de contaminación de la atmósfera, del efecto invernadero, de cuestiones relativas a los residuos, al suministro del agua y otras. Los descubrimientos científicos y tecnológicos son portadores de esperanzas y de progresos, pero igualmente fuentes de preocupaciones. Tienen una dimensión ética más evidente que en épocas pasadas (procreación asistida, manipulaciones genéticas de las plantas, animales y seres humanos, mayor sofisticación del armamento –“bombas limpias”– y de su utilización –“operaciones quirúrgicas disuasorias”–).

La sexta necesidad educativa para vivir mejor juntos consiste en ser capaces de tener acceso a los conocimientos –incluidos los procedimientos de acción (saber hacer)– y de valorar la repercusión de los avances científicos en el medio ambiente, la vida cotidiana, comunitaria, nacional e internacional.

Hoy en día, la ciencia es una realidad en la que toda la población está implicada y que plantea un problema fundamental a la educación. ¿Qué necesitan las personas para poder participar de forma clara en las discusiones y en las decisiones cuyo reto principal se resume, en definitiva, en la pregunta respecto del lugar que ocupa la humanidad en todo esto?

Agrega UNESCO²⁸ que, tradicionalmente, la escuela ha ignorado con frecuencia la alfabetización científica y ha intentado transmitir “conocimientos productos”. Se trataba de transferir conceptos más bien académicos, que se consideraban como ciertos para toda la vida de quienes los aprendían, en el marco de una organización disciplinaria considerada también ella como permanente. ¿Cómo se puede asegurar la alfabetización científica en el contexto de la educación para todos? ¿Cómo se puede conseguir edificar una fuerte conciencia social ante tal exigencia? ¿Cómo se puede lograr que la enseñanza de las ciencias sea atractiva y posea sentido para los estudiantes y los profesores?

El desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación: posibilidades y limitaciones

La revolución de las comunicaciones ha dado paso a nuevos “sistemas expertos” de transmisión y de acceso a la información que son más eficaces en el cumplimiento de sus funciones que los sistemas de enseñanza y las escuelas. En consecuencia, es preciso que las instituciones

28 UNESCO: *La educación para todos para aprender a vivir juntos: contenidos y estrategias de aprendizaje - problemas y soluciones*. Cuadragésima sexta reunión. Ginebra, 5 - 8 septiembre 2001.

educativas se planteen los peligros y las oportunidades que les acarrea la existencia de estos nuevos sistemas expertos.

Las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) podrían constituir un gran potencial para mejorar el acceso y la calidad de la educación: posibilidades de vencer las distancias geográficas, de fortalecer el aprendizaje autónomo, de formar a los educadores, de acceder a una información planetaria en todos los ámbitos... Las TIC son cada vez más necesarias en el contexto de sociedades rápidamente cambiantes en las cuales el incremento de los conocimientos y una formación a alto nivel y en continua actualización se convierten en una exigencia permanente. Sin embargo, las TIC también incrementan la brecha entre quienes ya tienen acceso a la educación y quienes no. "En los países pobres y en las actuales condiciones, estas tecnologías pueden no estar disponibles, pero, por muy extraño que parezca, la nueva realidad que se presenta ante estos países es que no se pueden permitir en absoluto no utilizarlas"²⁹. Por otra parte, las TIC están íntimamente relacionadas con las causas y con los efectos de la mundialización.

La dimensión de las desigualdades en el acceso a las corrientes de información es enorme no tanto por la llamada "fractura o brecha digital" como por el acceso a los medios más antiguos y tradicionales de comunicación y de información, tales como el teléfono o la televisión. En términos de acceso, la "brecha digital" se está convirtiendo en una realidad a escala mundial. Mientras que en los países de la OCDE en 1998 por cada mil habitantes se contaban 490 líneas de teléfono, 594 televisores y 225 computadoras personales, de las cuales unas 38 tenían conexión a Internet, en los países en desarrollo por cada mil habitantes 58 tenían línea telefónica 162 televisores y únicamente el 0,26 de las computadoras estaban conectadas a Internet. La situación en Asia meridional y oriental –sin contar la India– y en el África subsahariana –sin contar Sudáfrica– era aún más contrastante³⁰.

Pero, además, se observan diferencias significativas no sólo en el interior de cada región, sino en el interior de cada país e incluso en las regiones más desarrolladas, principalmente en relación con los sectores sociales, los sexos y las edades. Por ejemplo, por cada mil habitantes de altos ingresos existen más de 48 ordenadores conectados a Internet, mientras que sólo el 0,02³¹ de la población con ingresos bajos tiene acceso a la red. Además del aspecto cuantitativo o material que representa el acceso, la brecha digital pone de relieve la "brecha en el acceso al conocimiento", en especial en lo relativo al acceso a la información actualizada.

[La séptima necesidad educativa para vivir mejor juntos consiste en tener acceso a las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación y a desarrollar la capacidad de utilizarlas para aprender y hacer juntos.](#)

El examen de las relaciones entre las TIC y la educación se inició en el ocaso de los años sesenta, cuando se predijo una "revolución científica de la enseñanza" merced a las "máquinas para enseñar". La revolución no se ha producido, al menos por dos razones: por las limitaciones de la tecnología de la época y por la tensión entre las reacciones de una potente pedagogía tradicional y otra innovadora pero todavía frágil. También se predijo el fin de la escuela (paralelamente al fin del libro) debido al desarrollo del mundo audiovisual y sobre todo de la televisión. Sin embargo, la realidad ha demostrado que los sistemas educativos, en su conjunto, más bien han resistido el paso del tiempo. Pese a las campañas masivas de equipamientos técnicos

29 Foro Mundial sobre Educación. Informe final, Dakar, UNESCO, 2000.

30 PNUD: *Derechos humanos y desarrollo humano*, en el Informe Mundial sobre el Desarrollo Humano 2000, p. 201.

31 *Ibidem*.

–más o menos antiguos o nuevos–, éstos todavía no han transformado masivamente el aprendizaje ni la enseñanza. Para algunos, las TIC podrían ofrecer a cada escuela la oportunidad de formar verdaderas comunidades de aprendizaje, orientadas a la cooperación y a la interdependencia en lugar de a la competencia y al individualismo. Para otros, las TIC fortalecen el individualismo y limitan la socialización en tiempo real (“tengo muchos amigos en Internet, pero no tengo ninguno en mi clase”).

UNESCO señala que en relación a los profesores hay estudios que demuestran que, en términos de acceso y uso personal de las TIC –Internet en particular–, son un grupo comparativamente por debajo de la media, sin constituir un grupo homogéneo. ¿Las nuevas tecnologías lograrán que se prescindan de la escuela y de los profesores? ¿Hasta qué punto esto es necesario y deseable? Es imposible imaginar una educación para vivir mejor juntos basada en las máquinas, incluso si son interactivas. ¿Cómo se puede formar la afectividad y desarrollar la socialización sin los procesos de institucionalización y las relaciones interpersonales? Por otra parte, queda abierto todo un abanico de reflexiones sobre las relaciones entre las amplias alternativas que brindan las TIC y los costos de la educación. Parece que los costos iniciales que suponen la aplicación de las nuevas tecnologías son muy elevados, pero que luego los costos de una educación de calidad para todos se reducirían de manera considerable, favoreciendo un acceso más justo a la sociedad del saber.

El principal problema que se plantea a los decisores y a los responsables de la educación consiste en saber cuál es la mejor manera de aprovechar los aspectos positivos que presagian las crecientes interdependencias y cómo dominar sus consecuencias perversas o paradójicas respecto del incremento de las oportunidades de participación social y de acceso a la sociedad del conocimiento. Ante las nuevas situaciones que están surgiendo, la educación está directamente interpelada, dado que por su esencia misma debe permitir que los individuos y las sociedades aprendan a ser dueños de su propio destino. Incentivo para el desarrollo de las afiliaciones familiares, locales, regionales, nacionales y mundiales, la educación tendrá que ser capaz de inculcar a cada una de las personas una voluntad de cohesión social que favorezca la libertad y la creatividad, así como una formación individual para hacer frente a un abanico de decisiones personales cada más amplio en un entorno caracterizado por la incertidumbre y por un creciente número de tensiones.

¿Las estructuras, los contenidos y las estrategias de aprendizaje que se pretende favorecer serán capaces de responder al conjunto de las necesidades educativas para vivir mejor juntos?

Política sobre la lengua en las escuelas³²

Los bajos logros educacionales siguen siendo un importante motivo de exclusión para los inmigrantes, los grupos étnicos y los pueblos indígenas. En estos casos, ofrecer una educación bilingüe no sólo es un reconocimiento de sus tradiciones culturales, sino que además fortalece el aprendizaje y reduce la disparidad educacional, lo cual amplía las oportunidades para las personas.

Los niños aprenden mejor cuando se les enseña en su lengua materna, particularmente durante los primeros años. La experiencia de muchos países muestra que la educación bilingüe, que combina la instrucción en la lengua materna con la enseñanza en la lengua nacional dominante, abre oportunidades educacionales y de otro tipo. En Filipinas, los estudiantes con competencia en las dos lenguas del sistema de educación bilingüe (tagalo e inglés) superaron a aquellos que no hablaban tagalo en su casa. En Canadá, los estudiantes de la mayoría anglohablante en programas de inmersión superaron a sus iguales de programas tradicionales de enseñanza en la segunda lengua (francés). En Estados Unidos, los estudiantes navajos instruidos durante los años de educación primaria en su lengua materna (navajo) y también en su segunda lengua (inglés) superaron a sus pares de habla navaja educados solamente en inglés.

En América Latina, el bilingüismo es una estrategia establecida para reducir la exclusión educacional de los niños indígenas, que presentan los peores indicadores en materia de educación. Estudios realizados en Bolivia, Brasil, Guatemala, México, Paraguay y Perú muestran que impartir instrucción a grupos minoritarios en su propia lengua y con docentes de su mismo grupo resulta sumamente eficaz. La educación bilingüe presenta menores índices de repetición y de deserción y mayores logros educacionales entre los niños indígenas.

En Guatemala, las comunidades Q'eqchi, cuyas oportunidades de educación bilingüe son menores a las de los otros tres grupos indígenas estudiados, presentan mayores índices de deserción y de repetición.

Algunos estudios realizados en África arrojan resultados similares, pues las escuelas bilingües resultan ser más eficaces que las escuelas convencionales monolingües, tal como en Burkina Faso. Estudios sobre la educación bilingüe en Malí, Níger, Nigeria y Zambia muestran que ésta asegura la continuidad entre las familias, las comunidades y las escuelas al fortalecer las interacciones entre ellas. Estimula, además, la producción de materiales didácticos y culturales en la segunda lengua, con lo que se amplía y facilita la integración del estudiante en la vida social y cultural, y fomenta una mezcla de culturas, puesto que fortalece la posición de ambas lenguas y de las culturas que éstas transmiten.

Los resultados de las escuelas monolingües, tanto en una lengua occidental como africana, son bastante inferiores. La India también tiene una vasta experiencia en la educación multilingüe. Durante cuatro décadas ha aplicado una "fórmula trilingüe" en la que todos los niños reciben instrucción en la lengua oficial del estado (bengalí en Bengala occidental, por ejemplo), además de dos lenguas nacionales oficiales (inglés e hindi) como segunda y tercera lenguas. Los límites del Estado indio se han trazado conforme a líneas lingüísticas desde 1956, de manera que cada estado posee una lengua dominante, cada una con su propio alfabeto, amplio vocabulario y literatura que se remonta a cientos si no miles de años.

32 Informe de Desarrollo Humano 2004.

Con frecuencia, la educación bilingüe ha sido estigmatizada como de inferior calidad, especialmente en función de las actividades económicas y políticas del país. La educación bilingüe, entonces, sólo se proyecta para contadas situaciones. Algunos estudios realizados entre hispanicos del sudeste de Estados Unidos demuestran que la mayoría prefiere clases sólo en inglés y considera que el acceso temprano al inglés, que está “restringido” para sus hijos, es un elemento de marginación.

El bilingüismo se debiera introducir sólo donde existe demanda. Sin embargo, las pruebas indican que no hay ninguna ventaja comparativa entre los dos objetivos de la educación bilingüe y la educación de excelencia, especialmente en la enseñanza de la lengua dominante.

Tampoco el costo es un asunto real. Un análisis de los costos y beneficios de la educación bilingüe para los pueblos indígenas en Guatemala calculó ahorros de hasta cinco millones de dólares USA por concepto de menores índices de repetición, lo que es equivalente al costo que significa entregar educación primaria a aproximadamente 100 mil estudiantes al año. Es cierto que el costo unitario de producción de materiales de lenguaje locales suele ser superior al de producción de materiales en la lengua mayoritaria, debido a la necesidad de producir cantidades más pequeñas. Pero compartir con países que tienen la misma lengua local ayuda a rebajar los costos unitarios.

Los costos consideran aquellos destinados a modernizar y estandarizar la ortografía de la lengua local y a elaborar material, a capacitar a los docentes en su uso y a su distribución. Estos costos financieros se deben cotejar con los costos sociales y políticos de la inequidad e injusticia. Y como los materiales en la lengua local se producen en pequeñas cantidades, tienen poco efecto en el costo unitario promedio de la producción de materiales en todas las lenguas.

La educación bilingüe es una inversión a largo plazo, pero en ninguna parte los costos aparecen como prohibitivos. En Guatemala, la educación bilingüe alcanza al 0,13% del presupuesto ordinario de la educación primaria y significa un aumento del 9% anual del costo unitario de la educación primaria (por sobre el sistema de instrucción tradicional en español solamente). En la India, producir material en las lenguas locales agrega entre 5 y 10% al costo ordinario total. Pero, como se señaló anteriormente, podrían generarse ganancias importantes a causa de los menores índices de deserción y repetición.

Las escuelas de la mayoría de los países del África subsahariana ofrecen educación en la lengua local durante los tres primeros grados y casi todos los países utilizan el francés, el inglés o el portugués en los grados superiores. Para estos países resulta particularmente difícil introducir una educación en lengua local, dada la gran cantidad de lenguas que utilizan, pero la mayoría de éstas están relacionadas, y sólo hay 15 grupos lingüísticos centrales para los 45 países subsaharianos.

El desarrollo de una educación en la lengua local exigiría una enorme inversión, además de la cooperación regional, para estandarizar y desarrollar esas lenguas. La estandarización requeriría traducir textos a esas lenguas e introducirlos en los grados superiores de la educación, costos factibles de enfrentar con algo de apoyo adicional por parte de los donantes.

La estandarización de los textos y su traducción a los 15 idiomas que comparten las comunidades repartidas a través de las fronteras nacionales ayudaría a reducir los costos como resultado de las economías de escala. Para que esto funcione es necesario contar con la cooperación de los países de la región. A mediano plazo, la estandarización ayudaría a impulsar la función de estos 15 idiomas troncales como lenguas francas y también como las lenguas del sistema educacional y administrativo (legislativo y judicial). La educación bilingüe enfrenta percepciones desfavorables, problemas de transición de la primera a la segunda lengua y sistemas deficientes de seguimiento, evaluación y respaldo. Pero la mayoría de estos problemas van ligados a la mala planificación y al fracaso para hacer ajustes en los programas, en la enseñanza, en la capacitación y promoción del uso de la lengua en contextos oficiales y públicos.

Cuando se cumplan estas condiciones, las estrategias bilingües mejorarán el aprendizaje, contribuirán a forjar una identidad multicultural y tendrán un efecto transformador en la sociedad. Como el conocimiento de lenguas occidentales es, por lo general, un medio de movilidad social ascendente, el objetivo no es retirar esas lenguas, puesto que disminuirían las oportunidades y el acceso al conocimiento internacional, sino asignar a las lenguas

locales un estatus igual o superior. Esto reduciría la pesada carga de la repetición y la deserción y, por ende, ayudaría a la construcción de habilidades humanas.

LA EDUCACIÓN PARA TODOS FRENTE A LAS TENSIONES SOCIALES Y ECONÓMICAS³³

La educación no puede quedar aislada y al abrigo de los desórdenes políticos, económicos y sociales; al contrario, está directamente confrontada a las realidades de su entorno local, nacional, y cada vez más internacional. El Informe de la Comisión sobre Educación para el Siglo XXI destaca una serie de tensiones que tiene que afrontar:

- **“la tensión entre lo global y lo local:** convertirse poco a poco en ciudadano del mundo sin perder sus raíces y participando en la vida de la nación y de las comunidades de base”;
- **“la tensión entre lo universal y lo singular:** la mundialización de la cultura se realiza progresivamente pero todavía parcialmente. De hecho, es inevitable con sus promesas y sus riesgos, entre los cuales no es el menor el de olvidar el carácter único de cada persona, su vocación a escoger su destino y a realizar todo su potencial, en la riqueza mantenida de sus tradiciones y de su propia cultura, amenazada, si no se presta cuidado, por las evoluciones que se están produciendo”;
- **“la tensión entre tradición y modernidad:** adaptarse sin negarse a sí mismo, edificar su autonomía en dialéctica con la libertad y la evolución de los demás, dominar el progreso científico. Con este ánimo conviene aceptar el desafío de las nuevas tecnologías de la información”;
- **“la tensión entre la indispensable competencia y la preocupación de la igualdad de oportunidades.** Cuestión clásica, planteada desde comienzos de siglo a las políticas económicas y sociales y a las políticas educativas. Cuestión resuelta a veces pero nunca de una forma duradera. Hoy, la Comisión corre el riesgo de afirmar que la presión de la competencia hace olvidar a muchos directivos la misión de dar a cada ser humano los medios para aprovechar todas sus oportunidades. Esta constatación nos ha conducido, en el campo que abarca este informe, a retomar y actualizar el concepto de educación durante toda la vida, para conciliar la competencia que estimula, la cooperación que fortalece y la solidaridad que une”;
- **“la tensión entre el extraordinario desarrollo de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano.** [...] Y, sin embargo, los programas escolares están cada vez más recargados. Por tanto, será necesario escoger una clara estrategia de reforma, pero a condición de preservar los elementos esenciales de una educación básica que enseñe a vivir mejor mediante el conocimiento, la experimentación y la formación de una cultura personal”;
- **“la tensión entre lo espiritual y lo material.** El mundo, frecuentemente, sin sentirlo o expresarlo, tiene sed de ideal y de valores que vamos a llamar morales, para no ofender a nadie. ¡Qué noble tarea de la educación suscitar en cada persona, según sus tradiciones y sus convicciones y con el pleno respeto del pluralismo, esta elevación del pensamiento y el espíritu hasta lo universal y una cierta superación de uno mismo! La supervivencia de la humanidad –la Comisión lo dice midiendo sus palabras– depende de ello”³⁴
- por último, con ocasión de la Conferencia Internacional de Educación celebrada en Ginebra en 1996, Jacques Delors añadió un elemento adicional, común a numerosos países y cuya trascendencia no puede ser ignorada por las políticas educativas: **“la tensión entre la economía de mercado y una sociedad de mercados”.** Hay allí un devenir inquietante, según Jacques Delors, porque en una sociedad de tales características, el factor político –y la preocupación por el bien común– se encuentra cada vez más relegado a un segundo plano, en beneficio, a muy corto plazo, de los únicos dividendos de los accionistas, a menudo poco preocupados en invertir a medio o largo plazo, y aún menos en una “economía social de mercado”.

33 UNESCO: *La educación para todos para aprender a vivir juntos: contenidos y estrategias de aprendizaje - problemas y soluciones.* Cuadragésima sexta reunión. Ginebra, 5 - 8 septiembre 2001.

34 J. Delors et. al.: *La educación encierra un tesoro*, Informe de la UNESCO París, Ediciones UNESCO y Odile Jacob, 1996, pp. 16 y ss. (Informe en la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI).

LA EDUCACIÓN Y NECESIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAJE PARA VIVIR JUNTOS ³⁵

El análisis de las tendencias y de las interdependencias políticas, sociales, económicas, culturales, científicas y tecnológicas permite avanzar hacia una definición de las necesidades básicas de aprendizaje para aprender a vivir juntos, pero es el análisis de las tendencias educativas el que permitirá progresar hacia un mejor conocimiento y hacia un aprendizaje colectivo de los caminos para satisfacerlas. ¿Cómo afronta la educación estas necesidades?

UNESCO ³⁶ señala que, según los últimos informes sobre la educación en los países y en el mundo, se observa que, en el plano cuantitativo, la escolarización ha avanzado. La cantidad de niños no escolarizados habría disminuido, pasando de 127 millones en 1990 a 113 millones en 1998. La cantidad de adultos alfabetizados habría aumentado, pasando de 2.700 millones a 3.300 millones en el mismo período. Los índices totales de alfabetización alcanzarían en la actualidad un 85% para los hombres y un 74% para las mujeres.

Pese a estos avances, el acceso tardío a la escuela, la frecuente repetición y abandono de los estudios antes de terminar una formación básica sólida (con las graves consecuencias que ello conlleva para la autoestima), así como la alfabetización de los adultos, continúan siendo problemas graves. La cantidad de niños que no logran alcanzar un mínimo de conocimientos para defenderse en la vida es elevada, y cerca de 880 millones de adultos no saben leer ni escribir. Por lo demás, dos tercios de los adultos analfabetos son mujeres, la misma proporción que existía hace una década.

Pese a los avances conseguidos en la eliminación de las desigualdades, todavía subsisten importantes diferencias en el campo de la educación que afectan, en particular, a las comunidades pobres o aisladas, a las minorías étnicas, a las mujeres y a las niñas.

Los datos empíricos muestran que, pese a los resultados notables conseguidos en determinados países o regiones, en otros, al contrario, el crecimiento de la población, los cambios acelerados, las guerras u otros factores complejos de carácter socioeconómico, político y pedagógico han supuesto un obstáculo en el proceso para acceder a la educación. Por otra parte, en países que no son considerados pobres, también surgen nuevos problemas, como son las escuelas-marginadas de los niños inmigrados o de niños de familias ricas y la fuerte tendencia a una escolarización "particularista", que hace que la población tenga menos oportunidades de encontrar en la vida cotidiana "otras personas diferentes".

Probablemente se debería garantizar una inserción escolar (respetando la libertad de elección) que permita ofrecer a todos y a todas las oportunidades de acceso a ricas experiencias educativas entre pares diferentes, para lograr una formación durante toda la vida, poniendo énfasis en la trayectoria personal de cada uno, en los valores humanos, comunitarios y de solidaridad.

Aquí se plantean al menos dos problemas, el primero relativo a las condiciones externas necesarias para asegurar dicha inserción. Según UNESCO, durante los años noventa, diversos Estados se habrían implicado en la ejecución de políticas educativas y de mecanismos dirigidos a neutralizar las condiciones socioeconómicas desfavorables mediante programas de colaboración con las comunidades, el suministro de medios de enseñanza a bajo coste, la creación de "zonas de educación prioritarias", etcétera. No obstante, se ha comprobado frecuentemente que dichas medidas no son suficientes.

³⁵ UNESCO: *La educación para todos para aprender a vivir juntos: contenidos y estrategias de aprendizaje - problemas y soluciones*. Cuadragésima sexta reunión. Ginebra, 5 - 8 septiembre 2001.

³⁶ *Ibidem*.

El segundo se refiere a las limitaciones de las reformas educativas basadas en la “arquitectura institucional” y en las modalidades de gestión. Parece que hubiera habido una sobrevaloración del impacto posible de dichas reformas. Diversos estudios ofrecen ejemplos donde se han analizado los límites de las medidas que favorecen la descentralización, la promoción unilateral de la autonomía escolar, el cambio de estructuras de estudios de los sistemas educativos y la promoción de la privatización.

RESPUESTAS A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DE LOS JÓVENES PARA APRENDER MEJOR A VIVIR JUNTOS ³⁷

Aprender a vivir juntos exige más tiempo y una mejor calidad de educación básica que en épocas pasadas. En efecto, el concepto de educación básica no es el mismo que el de enseñanza primaria: aquél indica el tipo de educación necesaria para una mejor calidad de vida y para continuar el aprendizaje durante toda la vida en un mundo cada vez más complejo y caracterizado al mismo tiempo por oportunidades y riesgos. Encierra la idea de “cimientos” o de “fundación”, de “solidez”, pero también de “utilidad para la vida” y de “motivación para seguir aprendiendo”. No obstante, la cantidad de años de estudios que prevé la enseñanza primaria tradicional no basta para levantar los cimientos. Además, ¿qué ocurre con los niños que no han conseguido finalizar sus cursos?

Cuando se alude a una mejor calidad de educación básica para el siglo XXI, no basta con querer “hacer lo mismo durante mucho más tiempo”. Es necesario pensar en otra educación que no sea sólo una variante retocada de la heredada de otras épocas. Esta perspectiva atañe en especial a la enseñanza secundaria.

Centros con horarios unificados pese a la diversidad de contextos, programas recargados, disciplinas separadas en compartimentos estancos, centradas principalmente en conocimientos enciclopédicos, unidades de cursos de 40 minutos y una oferta uniforme, cualquiera que sea la diversidad de las personalidades de los alumnos y de las etapas de su vida (por ejemplo, para los jóvenes adultos), no constituyen ciertamente entornos de aprendizaje adecuados para aprender a vivir juntos.

Los mismos jóvenes conocen estas dos caras de la cuestión. Para obtener más tiempo de formación básica procuran aumentar su permanencia en el sistema escolar; se esfuerzan así, en diferentes regiones del mundo, para llegar a la enseñanza secundaria, al tiempo que expresan ya en ella su descontento con fuerza creciente y de formas distintas. Las diferentes formas de violencia que se manifiestan entre ellos o contra el colectivo de profesores, ¿no da una buena imagen de este fenómeno?

En el caso de que se llegue a pensar en nuevos modelos de educación básica, adaptados a las necesidades de los jóvenes y orientados al aprendizaje de “la vida en común”, en especial para las situaciones de pobreza, ¿no se progresará al mismo tiempo en los procesos de desarrollo económico, social, político y en el fortalecimiento de los valores universales? ¿Existen en este campo experiencias innovadoras y políticas educativas e intersectoriales exitosas, de las que se puedan extraer aprendizajes positivos?

EL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN PARA APRENDER A VIVIR JUNTOS

UNESCO señala que se trata de garantizar, por un lado, una oferta educativa no sólo “para todos”, sino “de calidad para todos”, y por el otro, de mejorar dicha calidad considerando mejor su complejidad. El problema de la calidad de la educación se convierte cada vez más en el tema central de las preocupaciones educativas mundiales y de cada país. En especial, se ha tomado conciencia del hecho que un mejor acceso a la educación, en sí mismo y sin una formación de calidad, es una “victoria hueca”.

Sin embargo, pese a que en las últimas décadas se haya escrito abundantemente sobre la calidad de la educación, el concepto es difícil de definir. Resumiendo, se puede destacar que algunos prefieren vincularla a los resultados de aprendizaje, y otros a las condiciones y a los procesos que conducen a ellos. En realidad, ambos están estrechamente relacionados.

37 UNESCO: *La educación para todos para aprender a vivir juntos: contenidos y estrategias de aprendizaje - problemas y soluciones*. Cuadragésima sexta reunión. Ginebra, 5 - 8 septiembre 2001.

En el marco de la promoción de los derechos y del desarrollo humano, la calidad de la educación se puede definir como la capacidad de aprender a vivir juntos, tanto en términos de los logros para saber y querer vivir juntos como en términos de las condiciones y de los procesos que contribuyen a dichos logros.

Saber, poder y querer participar, dominar las lenguas, ser científica y tecnológicamente alfabetizado constituyen, sin lugar a dudas, indicadores de la calidad de la educación para todos para vivir mejor juntos. El ámbito de investigación para lograr información relativa a dichos indicadores es muy complejo y los estudios sobre la educación se enfrentan a un gran desafío. Ellos permiten ya conocer más sobre los logros relativos a los conocimientos conceptuales y a algunas representaciones de los estudiantes. Pero es más difícil comprobar si la educación ha permitido a los individuos la construcción de logros relativos a los aspectos emocionales y referidos a la voluntad. Además, los resultados obtenidos por la investigación sobre los logros de aprendizajes no parecen ser aún suficientemente utilizados ni en los procesos de gestión de esos aprendizajes en las escuelas o en otras instituciones o entornos educativos ni en las instancias políticas responsables de la toma de decisiones.

Desde el punto de vista de los procesos de gestión de los aprendizajes y de la toma de decisiones a alto nivel, los resultados derivados de la investigación permiten avanzar más para enseñar a vivir mejor juntos. Los análisis comparativos de los estudios disponibles en distintas regiones del planeta son unánimes en considerar la importancia de algunos factores que contribuyen a configurar un entorno escolar favorable para el aprendizaje, tales como: el consenso sobre el sentido de la educación, el deseo de alcanzar normas y finalidades claramente definidas y de común acuerdo, la motivación de los docentes, el acceso a buenos materiales de enseñanza, la participación de la comunidad y de las familias, la planificación en colaboración, la calidad de la dirección, la estabilidad del personal, la contratación de los mejores docentes en los primeros cursos de la escuela, las estrategias de formación y un aprovechamiento máximo del tiempo escolar. Dichos estudios están también de acuerdo en señalar la importancia “de un currículo adecuado” o de “programas de estudio cuidadosamente elaborados y coordinados” y del “apoyo dinámico y sólido de la autoridad escolar competente”.

En consecuencia, el currículo se manifiesta como una de las fuentes más importantes de orientación a las que los Estados pueden acudir para asegurar el “apoyo dinámico y sólido de la autoridad escolar competente”.

Es entonces perfectamente comprensible que las cuestiones relativas al currículo acaparen, de una u otra forma, el centro de la reflexión, del debate y de las políticas educativas en el mundo entero. ¿Qué hay que enseñar? ¿De qué manera se deben organizar los procesos educativos? ¿Cómo se deben combinar todas las necesidades educativas para vivir mejor juntos? ¿Cómo avanzar en países que tienen tantas diferencias entre sí? En los últimos tiempos, algunos países han avanzado mucho, otros menos y otros todavía nada.

HACIA UN NUEVO CONCEPTO DE CURRÍCULO

UNESCO señala que a principios de los años ochenta, los planes y programas de estudios, en la mayoría de los países, consistían en dispositivos pobres y rígidos que únicamente hacían alusión a algunos de los elementos que intervienen en los procesos educativos, y lo hacían definiendo caminos preestablecidos. A medida que se tomó conciencia de la necesidad de incluir las transformaciones en marcha y de la complejidad de la educación, esos dispositivos tuvieron que alejarse de la regulación relacionada con los sistemas piramidales, jerarquizados

y concebidos para conservar una cierta estratificación y una dinámica socioeconómica, política y cultural ya superada.

Agrega UNESCO que la mayoría de los países se esfuerzan por progresar hacia la concepción de un nuevo tipo de material de orientación: el currículo. Éste se concibe al mismo tiempo como un contrato entre lo que la sociedad espera de la escuela y lo que los responsables admiten que aquélla ofrezca en términos de contenidos de enseñanza y de marco pedagógico, y como herramienta de trabajo en las escuelas y en las aulas. Se trata de un contrato y de una herramienta muy difíciles de construir y todavía más difíciles de utilizar de manera creativa para influenciar la vida escolar. Pero se trata también de un contrato y de una herramienta muy influyente, por ejemplo, en la producción de los medios de enseñanza y de aprendizaje, tales como los libros de texto y CD Rom, abarcando a los medios de comunicación y a algunos productos de Internet.

Preocupados por desacralizar las antiguas prescripciones y por tener en cuenta la diversidad, algunos currículos de finales de los años ochenta y comienzos de los noventa introdujeron ideas muy ricas y al mismo tiempo muy abiertas. En la práctica, parecería que sólo algunas escuelas pudieron utilizar adecuadamente esos nuevos currículos tan abiertos. Según ciertos informes nacionales, el lema “que las escuelas sean libres” en la elección de sus contenidos y sus métodos educativos, a veces habría empobrecido a las escuelas y a la enseñanza. Especialmente, los educadores menos formados y que trabajan en condiciones más difíciles se habrían encontrado desamparados frente a situaciones muy complejas y cambiantes.

Así, el resultado no habría sido el de la creatividad esperada, sino, en algunos casos, un retroceso en la calidad de los aprendizajes de los alumnos. Muchas autoridades, responsables del diseño de los currículos y sensibilizadas por algunos de los procesos citados anteriormente (en especial, por el agravamiento de las desigualdades), decidieron aplicar en los últimos años un nuevo tipo de construcción curricular que incluye también la elaboración de guías para los profesores y para los alumnos y procesos innovadores de acompañamiento para facilitar lo que cada vez más se da en llamar el “desarrollo del currículo” en la escuela. *Es necesario destacar la necesidad de orientarse hacia currículos capaces de favorecer la integración, las pertenencias y la creatividad de cada institución y de cada docente.*

El análisis de UNESCO muestra que en las últimas décadas los procesos de elaboración de los currículos han elegido e intentado combinar tres lógicas básicas:

- a. *La lógica de la experiencia*, que se caracteriza porque la elaboración del currículo es encomendada a varios expertos (y a veces a uno solo con una idea clara), sin que encuentren oposición durante su elaboración o resolviéndolo a través de una decisión de base política o científica.
- b. *La lógica de la estrategia*, que trata de buscar un equilibrio entre tendencias e intereses divergentes, en situaciones en las que el currículo supone un poder para los actores involucrados.
- c. *La lógica de proyecto*, que enfatiza la elaboración progresiva del currículo, siguiendo un largo proceso y apoyándose en intervenciones participativas para la elaboración de proyectos.

Los nuevos mecanismos de elaboración tratan de tener en cuenta diversos fenómenos, como el que en la actualidad numerosos conocimientos ya no se adquieren en la escuela, sino en otros centros de producción material y simbólica (medios de comunicación, cualquier empresa, movimientos asociativos, etcétera). Su principal objetivo se dirige a involucrar a nuevos actores en los procesos de definición del currículo. Desafortunadamente, las características de estos nuevos mecanismos de construcción curricular todavía no se conocen con suficiente detalle como para que las autoridades y los equipos profesionales implicados en otros contextos puedan aprender de ellos. Los países que intentan conciliar la lógica de la experiencia, la lógica estratégica y la lógica de proyecto, garantizan una movilización más amplia de todos los actores involucrados y un compromiso más

decidido para obtener resultados. La elección de un tipo de reforma de los currículos, con las autoridades públicas, los expertos, los interlocutores sociales y los profesores, no es tarea fácil. ¿A qué tensiones hay que hacer frente? ¿Qué estrategias hay que poner en marcha? ¿Qué costos implica? ¿Cuáles son las relaciones entre los costos y los beneficios de las diferentes opciones?

PROPUESTAS PARA APRENDER A VIVIR JUNTOS EN LOS NUEVOS CURRÍCULOS

Señala UNESCO que los nuevos currículos se caracterizan por una serie de aspectos generales y por un conjunto de directrices inherentes a cada campo del conocimiento.

En cuanto a los aspectos generales, los primeros análisis parecen poner de manifiesto la existencia de una convergencia en la orientación de la educación básica en varias direcciones: la formación de “competencias”, la identificación de ciertos contenidos básicos (en sentido amplio, comprendiendo tanto los contenidos-producto como los contenidos-proceso y los contenidos-valores), el establecimiento de normas (“estándares”) acerca de dichos contenidos, la búsqueda de una reforma que favorezca las prácticas pedagógicas inter y multidisciplinares en lugar del fraccionamiento disciplinar abusivo, y la promoción de un nuevo marco pedagógico que sitúa a los alumnos en el centro de los procesos de aprendizaje, que otorga importancia al trabajo en equipo y a la atención de la diversidad de los alumnos, incluyendo referencias a los métodos y a las características de la vida escolar.

La toma de conciencia de la rápida caducidad de los conocimientos enciclopédicos y la convicción de que es muy importante “aprender a aprender” fomentan una intensa búsqueda de identificación y de construcción de las “competencias”. Esta orientación constituye una reacción frente al reconocimiento de los límites de las pedagogías tradicionales largamente difundidas y aún predominantes.

En algunos países se entiende por “competencia” la capacidad que tienen las personas de “crear y pensar al mismo tiempo que valorar”; las competencias producen desarrollos que favorecen la creatividad y los valores unidos al objetivo de vivir juntos, incorporando tanto la promoción de las capacidades para hacer frente a la vida cotidiana como las habilidades intelectuales superiores.

Las nuevas perspectivas insisten sobre la necesidad de hacer hincapié en la adquisición y el dominio del saber y del saber-hacer definido en términos de competencias y de competencias-clave, más que en términos de conceptos desgajados en disciplinas que se tratan cada una sólo durante un cierto número de períodos de enseñanza acotados y separados de los demás. Poniendo el foco sobre el aprendizaje para encontrar las mejores formas de gestionar la enseñanza, privilegiando “el saber adquirido a través del hacer”, se podría dar un significado a los conocimientos y guiar mejor la selección y la organización de los contenidos de enseñanza. Como lo expresa uno de los informes nacionales, se trataría de contribuir a “transformar la información en sabiduría y en bienestar”.

La propia estructura de los planes y programas de estudios, los enfoques didácticos, la evaluación, el papel de los profesores, la utilización del tiempo escolar y la gestión del sistema se transformarían con ello. Para reaccionar contra la fragmentación del saber, algunos currículos fomentan la creación de áreas en lugar de disciplinas. Se propone reemplazar, por ejemplo, la historia, la geografía y la sociología por el área denominada “ciencias sociales”. Estos enfoques a veces son criticados tanto por pedagogos de renombre como por los profesores, especialmente del nivel secundario.

El hecho de que el aprendizaje esté situado en el centro de las nuevas prescripciones curriculares plantea nuevos desafíos a los métodos de enseñanza. Uno de ellos es el problema de la aplicación de las transformaciones indicadas en los currículos y el riesgo potencial de “dejar sin contenidos” las prácticas escolares. ¿Cómo tener en cuenta los conocimientos de los profesores que suelen estar vinculados a la posibilidad de utilización de la pedagogía tradicional obteniendo ciertos resultados, incluso si éstos son limitados? Otro se refiere a la manera de abordar cada conjunto de conocimientos:

- En numerosos países se ha progresado en la puesta en práctica de abordajes comunicativos para la enseñanza de las lenguas, así como en la educación bilingüe o plurilingüe.
- En el campo de la matemática, las propuestas formalistas ceden el lugar a contenidos vinculados a la probabilidad, a la estadística y a la utilización de la matemática para formular modelos interpretativos.
- En las ciencias sociales han ganado terreno las propuestas encaminadas a la enseñanza de procesos en detrimento de la simple difusión de información. Los esfuerzos desplegados para iniciar a los niños y a las niñas en la multiperspectividad y en la confrontación respetuosa de ideas (en particular, en las ciencias sociales tales como la historia y la geografía) se han incrementado.
- El concepto de alfabetización científica se ha desarrollado. Las perspectivas ambientalistas han progresado.
- En educación física, los métodos militaristas se abandonan cada vez más en beneficio de una formación más amplia (deporte para todos, salud, etcétera).
- En la educación artística se favorece más la producción personal y la creatividad debido a la percepción de que en el futuro las competencias artísticas y creativas jugarán un rol predominante en la vida individual, social y profesional de las personas.

Pero los cambios que se están operando en estas formas de abordar el conjunto de los conocimientos son aún difíciles de aplicar en la práctica.

Los currículos capaces de convertirse en orientaciones y herramientas eficaces para aprender mejor a vivir juntos deberían determinar los aspectos que configuran los fines de la educación, las estrategias de aprendizaje y los criterios de elección y de organización de los contenidos, favoreciendo a la vez los cambios sistémicos y la modernización de cada disciplina y nivel de enseñanza.

PROGRESOS Y DIFICULTADES PARA APRENDER A VIVIR JUNTOS

UNESCO señala que, cada vez más, una gran diversidad de actores y de sectores vinculados a la educación se plantean el problema de la lentitud, las dificultades y el carácter limitado de los cambios educativos a gran escala. Una serie de ideas, de conceptos y de prácticas que comienzan a influir en la educación para aprender mejor a vivir juntos no son para nada novedosos. Ellos provienen de hace muchas décadas o incluso hace un siglo: el interés y la motivación, la actividad del alumno, el predominio del aprendizaje sobre la enseñanza, el trabajo en equipo, la individualización del aprendizaje, el trabajo cooperativo, el papel del profesor más como mediador del conocimiento que como simple transmisor, etcétera. ¿Cómo es posible que se haya tardado tanto tiempo para introducir cambios de esta naturaleza? ¿Por qué los esfuerzos acometidos no han tenido éxito con mayor frecuencia?

Agrega UNESCO que para responder a estos interrogantes se pueden señalar varias hipótesis: la escasez de recursos económicos, la débil sensibilidad política ante la importancia de cambios pedagógicos, la desidia y el desinterés de algunos profesores o, por el contrario, la falta de atención dedicada a su función prioritaria dentro de la dinámica pedagógica y, por consiguiente, en todo esfuerzo de mejoramiento de la calidad de la educación.

Sin duda, ciertos aspectos vinculados al conjunto de las dimensiones citadas, así como a otras, están presentes en cada situación donde se produce un cambio. Cada situación está determinada por el "espíritu de la época". Ella está también en interrelación con otros contextos a través de mecanismos de interpenetración de ideas y de capacidades profesionales. Pero cada situación es a su modo también única y compleja. Es por eso que cada situación de cambio requiere a la vez soluciones únicas que tengan en cuenta la complejidad, que saquen partido de las interpenetraciones y de las experiencias, sin por ello caer en las modas o transferir sin ánimo crítico propuestas elaboradas en otros contextos.

Cada sistema de educación y cada institución educativa constituyen un conjunto muy complejo de elementos vinculados por relaciones múltiples y es capaz de adaptarse, evolucionar,

aprender y organizarse en interacción con su entorno. Pero cada sistema educativo y cada escuela presenta a su vez en su funcionamiento una serie de elementos singulares que parece condicionar su capacidad (o su incapacidad) para enseñar mejor a vivir juntos.

¿Se puede concluir que la capacidad para trabajar en redes en el interior de un sistema con otros pares, con la sociedad y con otros sistemas está en el centro de las distintas capacidades de cambio? ¿O es, por el contrario, la capacidad de orientación que poseen los ministerios y las capacidades técnicas de los planificadores, los técnicos, los formadores y los profesores, lo que marca la diferencia? ¿Se trata siempre de los mismos factores? ¿Están implicados todos los niveles donde se desea que operen los cambios: en el sistema, las escuelas, en las relaciones entre el sistema educativo, las escuelas, los medios de comunicación y la sociedad?

APRENDIENDO A VIVIR JUNTOS: ALGUNAS SUGERENCIAS³⁸

Finalmente, UNESCO señala que se puede comprobar que en el escenario internacional se reconocen –aun cuando hay importantes matices– ciertos desafíos y problemas comunes para que la educación para todos pueda enseñar mejor a vivir juntos. ¿Una educación para quién? ¿Por qué? ¿Con qué contenidos, estrategias de aprendizaje y métodos de enseñanza? ¿Con qué estructura? ¿Qué recursos humanos y financieros se necesitan?

Una serie de resultados procedentes del análisis de los sistemas educativos ha destacado hasta qué punto ellos se asemejan pese a las diferencias vinculadas a su situación geográfica, su historia o a la cultura que les rodea. Además, varios investigadores han puesto en evidencia la existencia cada vez mayor de tendencias transnacionales, por ejemplo, en los currículos. Sin embargo, ¿estos acercamientos son coherentes a la hora de aprender en un mundo donde la diversidad e incluso las diferencias continúan siendo muy significativas?

Se puede legítimamente preguntar si la cuestión de aprender a vivir juntos en un mundo determinado a la vez por interdependencias crecientes y por diversidades reafirmadas, ha encontrado ya su lugar en la agenda internacional. El Informe 2000 sobre los Derechos Humanos no se plantea, en particular, el problema de la calidad de la educación para vivir mejor juntos. ¿No sería deseable tener una actitud proactiva más firme con el propósito de tomar en cuenta de manera más sistemática y más clara las necesidades básicas de aprendizaje para vivir juntos, como un eje estructurante de la educación para todos? Asimismo, se puede preguntar si hay suficientes conocimientos empíricos sobre las competencias necesarias para lograr vivir mejor juntos y sobre las características y procesos de desarrollo del currículo que pueden permitir lograr ese objetivo.

Todavía se cuenta con datos insuficientes para valorar cómo la educación contribuye a formar para vivir juntos. Existen algunos análisis acerca de los resultados de aprendizaje de los alumnos y de los currículos propuestos a los profesores, pero muy pocos son comparativos. Un ámbito preferente de la cooperación internacional podría ser el de la investigación en educación y, sobre todo, el de su utilización para el seguimiento de los procesos de cambio y como apoyo a las políticas educativas. Se tiene aún menos conocimientos acerca de la forma de elaborar los currículos, de su aplicación y de su impacto real en las aulas. Por lo demás, los estudios que existen se refieren casi exclusivamente a los países del Norte, donde la investigación en educación goza de una larga tradición.

En general, la gestión de los conocimientos sobre la educación, incluso en los países del Norte, dista de ser satisfactoria. Un reciente estudio de la OCDE muestra que, en particular, los

38 UNESCO: *La educación para todos para aprender a vivir juntos: contenidos y estrategias de aprendizaje - problemas y soluciones*. Cuadragésima sexta reunión. Ginebra, 5 - 8 septiembre 2001.

gastos de investigación y de desarrollo para la educación supondrían el 0,3% del PIB, mientras que los de la industria farmacéutica representan del 5% al 7% del volumen de negocios. El mismo estudio pone de manifiesto un problema de metodología. En los campos de la salud y de la ingeniería se habría transitado de una división entre una investigación fundamental dirigida a la innovación, una investigación aplicada que la pone en marcha y, por último, la puesta a disposición del consumidor de un modelo donde la técnica se anticipa a la ciencia y el consumidor participa en la concepción de los productos. Esta dinámica sólo se encontraría en la enseñanza de manera muy esporádica.

En el plano político, como bien lo ha recordado el Foro de Dakar, la educación incumbe esencialmente a los responsables nacionales. No obstante, surge una pregunta importante: ¿es posible que la mayoría del tiempo cada país siga avanzando solo, buscando sólo las respuestas y experimentando sólo las soluciones, mientras que existen tantas experiencias en otros lugares y que el mundo, sin dejar de ser diverso y múltiple, no sea más que uno? ¿Es ético –y práctico– mundializar sólo el comercio y los problemas? ¿No ha llegado la hora de aplicar una estrategia internacional que permita solucionar juntos una serie de problemas comunes?

La misión de la UNESCO está dirigida a favorecer el carácter universal de ciertos valores y a preservar la diversidad de las culturas. ¿Se puede concebir una “pedagogía internacional para vivir juntos”? Como lo ha destacado el número de la revista *Perspectivas* de la UNESCO dedicado a la 46ª reunión de la CIE, “debemos aprender a aceptar la realidad del carácter particular de los demás y el hecho que sea poco probable que cambien por sí mismos sencillamente para agradarnos. Aprender a vivir con los demás acarrea que éstos tengan el derecho a permanecer ellos mismos, tanto en el plano de la elección y de la organización de contenidos de aprendizaje como del entorno educativo y de los marcos pedagógicos para llegar a vivir juntos”.

Sin embargo, ¿no se debería confirmar, por otra parte, mediante la educación, ciertos valores que son patrimonio común de la humanidad? Sin tratar de lograr contenidos o métodos uniformes, ¿no se podrían intercambiar de forma más sistemática las experiencias vividas, los criterios utilizados, las prácticas fértiles, las herramientas creadas para el desarrollo del currículo, con el objetivo de ayudar a los diferentes actores a encontrar más fácilmente su propia solución?

La formación para el desarrollo, y en particular para la aplicación del currículo, es con frecuencia muy imprecisa y está más interesada en transmitir informaciones que en crear capacidades. Esta formación ya ha dejado entrever sus limitaciones. ¿Cómo cambiar la visión y contribuir a una formación que tenga más en cuenta las capacidades necesarias y las experiencias de los demás? Varios actores están comprometidos, en prácticamente todo el mundo, en promover la educación para vivir juntos. Se desea y se prevé como una solución que se intensifiquen los acuerdos de colaboración. ¿Cuáles son las condiciones para el éxito de esos acuerdos? ¿De qué manera se aplican y se desarrollan?

El diálogo político sobre las cuestiones de los contenidos educativos, de las estrategias de aprendizaje y de los métodos de enseñanza está todavía demasiado limitado y, sobre todo, sus metodologías son poco creativas tanto en el interior de cada país como entre los países y regiones del mundo. Debería existir una responsabilidad internacional dirigida a mejorar la calidad de la educación para todos en el mundo. Los desafíos del siglo XXI no son los de 2020 o de 2050, sino los de ahora mismo. Es por tanto AHORA el momento para actuar.

La educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser.

Aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone, además, aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.

Aprender a hacer, a fin de adquirir no sólo una calificación profesional, sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia.

Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia –realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos–, respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.

Aprender a ser, para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar...

LA EDUCACIÓN ENCIERRA UN TESORO. UNESCO, 1996

Vector de la pertenencia ³⁹

El vector de la **pertenencia** se refiere a la tensión que debe enfrentar la escuela en torno al *eje de la equidad*. Esta preocupación surge porque en la escuela tienden a reproducirse las asimetrías de las relaciones de poder que conducen a las minorías culturales a condiciones de marginación y pobreza. Frente al tratamiento de la diversidad cultural, esta tensión se da entre los polos de la inclusión y de la exclusión social por razones de etnia, raza, lengua o religión, y también por razones de género, de discapacidades individuales y de preferencias sexuales.

Se trata de ver, entonces, si el sistema educativo favorece una escuela incluyente que promueva y conserve las diferencias culturales, disminuyendo al máximo la desigualdad de oportunidades con que ingresan y permanecen en ella sus alumnos, o si más bien ella tiende a reproducir la segmentación y exclusión de los grupos postergados, desatendiendo los factores culturales que inciden en su marginación.

De acuerdo a cómo estas políticas se traducen en la realidad se puede hablar de tres tipos de escuelas: la *excluyente*, la *asistencialista* y la *inclusiva*.

La escuela excluyente

- No hay diferencia ni en el currículo, ni en los textos escolares, ni en los recursos que se destinan a las escuelas que atienden poblaciones culturalmente diversas. Por tanto, no se observa una preocupación por atender preferentemente a los grupos de las poblaciones más vulnerables. La escuela no se ocupa de compensar las desigualdades con que los niños ingresan. Los sistemas de evaluación son estandarizados, lo que determina que una mayoría importante de estudiantes obtenga malos resultados. Sin embargo, la escuela no se responsabiliza mayormente de los niños que fracasan en sus aulas.
- En algunos países, la ley del profesorado determina que se puede nombrar docentes bilingües a personas sin título pedagógico, con derecho a percibir una remuneración equivalente al primer nivel magisterial. Ello determina que, por lo general, los salarios docentes en zonas indígenas sean más bajos. A esto se suma, en algunos casos, que los maestros no reciben una asignación especial por desempeñarse en zonas de alta vulnerabilidad social. Siguen siendo los docentes menos capacitados los que postulan a plazas docentes en sectores rurales apartados, donde justamente se requieren tratamientos pedagógicos especializados en educación intercultural bilingüe y en escuelas multigrado.
- La gestión de estas escuelas se lleva a cabo con total prescindencia de la comunidad y de los padres. La participación de los padres se mira con recelo y su aporte se considera secundario y prescindible. La escuela atribuye la responsabilidad por el fracaso escolar al bajo capital cultural de los padres. Tampoco está dispuesta a acoger el parecer de los padres sobre cuestiones pedagógicas, puesto que ellas se consideran de exclusiva responsabilidad de los docentes.

39 Hevia Rivas, Ricardo: *Una mirada a la educación intercultural desde cómo enfrenta la diversidad cultural*. Santiago de Chile, 2004.

La escuela asistencialista

Existen programas de acción afirmativa llamados de “compensación simple”, a través de los cuales se destinan más recursos para mejorar las condiciones externas de la escuela (equipamiento, infraestructura y recursos pedagógicos), o la asistencialidad social (alimentación, salud, vestuario escolar). Estas políticas encubren, muchas veces, una dosis de paternalismo que no ayuda a las comunidades a salir del aislamiento y de la exclusión social.

- En algunos países existen bonificaciones especiales a maestros que trabajan en zonas rurales. En Perú, sin embargo, esta asignación ha perdido efectividad porque casi el 70% de los docentes la reciben, incluso la continúan recibiendo aquellos que se han desplazado a trabajar en zonas urbanas. Aunque la política magisterial sugiera la necesidad de aplicar estándares diferenciados de evaluación, acreditación y certificación para atender las diferencias y especificidades de las distintas regiones, esto se reduce a una declaración de intenciones cuando no se diseña una carrera pública basada en el desempeño docente, que reconozca sus esfuerzos, los incentive, y ejerza un control sistemático sobre la calidad de su trabajo profesional.
- Por más que exista una política de descentralización educativa bienintencionada, muchas veces ésta es coartada por la política de financiamiento público estatal, en que predomina un interés por liberalizar el mercado educativo y fortalecer la privatización de las escuelas. Esta política ha terminado reforzando y aumentando la brecha de calidad entre sectores altos y medios de la población y las escuelas de los sectores más pobres. A ello se suma el hecho de que, en algunas partes, el financiamiento educacional recurre a las familias para hacer frente a los gastos escolares. Esta situación afecta la capacidad del sistema educativo de convertirse en un instrumento eficaz de inclusión y movilidad social, ya que las diferentes capacidades que tienen los padres para cubrir tales gastos impide la oferta de un servicio de igual calidad para todos.

Las escuelas inclusivas

- Ofrecen programas de acción afirmativa de “compensación integral”; es decir, además de orientarse a la incorporación y retención de más niños en la escuela, procuran mejorar sus aprendizajes, ofrecen oportunidades de continuar sus estudios a quienes desertan, y atienden a grupos con necesidades educativas especiales. Con ello se pretende revertir las condiciones de desigualdad con que los niños ingresan al sistema educativo.
- Los docentes trabajan con un fuerte sentido ético y de responsabilidad por los resultados. El compromiso por la equidad no se agota en la mirada más sociológica de la igualdad de oportunidades, sino que se orienta a la formación de competencias sociales en sus alumnos, particularmente el sentido de justicia y respeto por los derechos humanos.
- Las escuelas pluralistas e inclusivas cuentan con la autonomía necesaria para definir la estrategia de gestión pedagógica y organizativa más acorde a sus necesidades de desarrollo educativo. En esta acción, la apertura a la comunidad y la colaboración de los padres constituye una de sus principales fortalezas.

Desde el vector de la pertenencia, el desafío de la escuela es, entonces, convertirse en una oportunidad de inclusión social para toda la población y recuperar el espacio que otrora se le reconoció como lugar de encuentro de comunidades de distinto origen, y proyectarse como foro natural de la interculturalidad. Se trata de que sus objetivos sean para todos; de educar no sólo al discriminado, sino también al discriminador. Una educación intercultural para todos puede asegurar las bases de una verdadera igualdad de oportunidades que aleje del sistema el fantasma de la exclusión.

En resumen, para que las políticas educativas y la escuela en particular definan los dilemas que se le plantean al confrontarse con la realidad creciente de la diversidad cultural, ellas requieren resolver tres problemas:

- Primero, cómo hacer que los aprendizajes sean culturalmente pertinentes y relevantes para la sociedad del mañana; cómo educar en y para la interculturalidad; cómo acrecentar la autovaloración y, al mismo tiempo, valorar las diferencias culturales y utilizarlas como recurso pedagógico para construir nuevas identidades. El peligro de esta tensión es, por una parte, caer en la homogeneización cultural y, por otra, en el enclaustramiento cultural. El foco de este problema se concentra en el tratamiento que las políticas y la escuela le den a la construcción de la *identidad en la diversidad cultural*.
- Segundo, cómo educar a personas de distinta procedencia, de diferentes etnias y con distintas capacidades, en los valores de la convivencia pacífica y del trabajo solidario. El peligro de esta tensión es que la escuela reproduzca los estereotipos y prejuicios sociales, en lugar de prefigurar nuevos modos de convivencia basados en el respeto a la legitimidad del otro. El foco de este problema se concentra en el tratamiento que las políticas y la escuela le den a la formación de los estudiantes en las *competencias requeridas para una convivencia solidaria*.
- En tercer lugar, cómo las políticas educativas y la escuela pueden propiciar una educación incluyente y atender a sus alumnos y alumnas disminuyendo al máximo la desigualdad de oportunidades con que ingresan y permanecen en ella, cualquiera sea su condición cultural o social. El peligro de esta tensión es que el sistema escolar y la escuela reproduzcan y/o profundicen la segmentación y la exclusión de los grupos marginados. El foco de este problema se concentra en el tratamiento que se le dé a las políticas sobre la *equidad educacional*.

Si por una parte se agruparan los extremos positivos de estas tres tensiones y, por otra, sus extremos negativos, se conformarían dos paradigmas sobre el tratamiento que la escuela hace de la diversidad cultural. El *paradigma de la discriminación cultural*, en torno a los extremos negativos de dichas tensiones, es decir, la *homogeneización*, la *intolerancia* y la *exclusión*, donde se incluiría a las escuelas *etnocéntricas*, *autoritarias* y *excluyentes*; y el *paradigma del pluralismo cultural*, en torno a los extremos positivos de las mismas, es decir, la *aceptación del otro*, la *tolerancia* y la *inclusión*, donde se incluiría a las escuelas *interculturales*, *pluralistas* e *inclusivas*. A mitad de camino entre ambos se encontraría el *paradigma de transición cultural*, donde se ubicarían las escuelas *conservacionistas*, *formalmente democráticas* y *asistencialistas*, que tienen aún un trecho que recorrer para poder afirmar con certeza que las reformas educativas están asumiendo con decisión el compromiso de construir una región más justa, equitativa y respetuosa de la diversidad cultural.

Exclusión social en América Latina⁴⁰

En los últimos años ha habido grandes adelantos mundiales en todas las áreas. Sin embargo, no toda la población se ha beneficiado por igual. Por ejemplo, en el campo de la salud, donde los avances de la década pasada superaron al progreso realizado en los 500 años que la precedieron, el proceso para incluir a todos los segmentos de la población ha sido muy lento.

La región donde se notan más estas diferencias es América Latina. En prácticamente cualquier país de esta región, un individuo pasa del primer al tercer mundo con sólo mirar hacia el lado opuesto de la calle. Este fenómeno se debe a la exclusión social, proceso por el cual algunos grupos son constantemente relegados o apartados del desarrollo.

Algunas formas de exclusión son visibles y evidentes, como la discriminación por raza, etnia, nivel socioeconómico o sexo. Pero muchas veces la exclusión social es más sutil y se produce cuando un grupo no tiene acceso a las mismas oportunidades en salud, educación, vivienda o trabajo que el resto de la población. Esta exclusión pone en marcha un círculo vicioso vinculado a problemas económicos regionales. Existen barreras de exclusión que impiden que los ciudadanos alcancen su pleno potencial productivo –lo que, a la vez, influye negativamente en el crecimiento y en los ingresos de los países– y que, a la larga, aumentan los costos de los servicios sociales y del sistema de salud pública.

LOS INCLUIDOS Y LOS EXCLUIDOS

Existe un sinfín de ejemplos de exclusión social en América Latina. El libro *Who's in, who's out?*, recientemente publicado por el Banco Interamericano de Desarrollo, analiza la segregación en diversas ciudades bolivianas, la exclusión de determinados sectores de la población del sistema sanitario en Brasil, los obstáculos legales que se les impone a los inmigrantes nicaragüenses en Costa Rica para obtener la ciudadanía, el aislamiento geográfico en El Salvador y las dificultades que tienen las diferentes poblaciones indígenas en México para acceder a la educación.

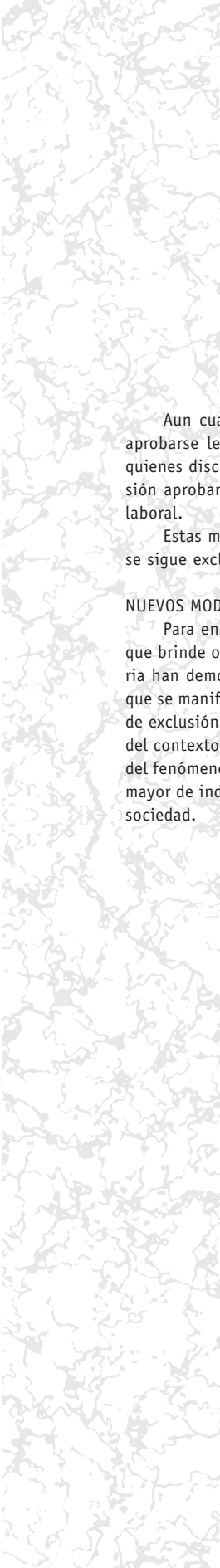
El libro describe la exacerbación del proceso de exclusión social a través de la autopropagación de redes sociales, los precios prohibitivos que se cobran para determinados servicios y las falsas impresiones de la sociedad en general y de los grupos excluidos en particular.

PERCEPCIONES Y FALSAS IMPRESIONES

Los mismos latinoamericanos perciben la exclusión social de diferentes maneras. Una encuesta de opinión pública, Latinobarómetro, sondeó la opinión de la población de 17 países de la región sobre la discriminación. Los resultados obtenidos indican que los latinoamericanos discrepan en cuanto a quiénes sufren discriminación.

Muchos opinan que las raíces de la discriminación en el continente se encuentran en las diferencias raciales, mientras que otros estiman que se discrimina principalmente a los grupos de bajos recursos, sin importar su grupo étnico. De igual manera, existe desacuerdo sobre qué grupo es objeto de una mayor discriminación, si la población negra o la indígena, como también si se justifica la inversión social basada en la raza.

40 *Who's in, Who's out: Social exclusion in Latin America*, 2004, Banco Interamericano de Desarrollo.



Aun cuando existen percepciones dispares, los encuestados coinciden en que deben aprobarse leyes que compensen a las víctimas de la exclusión social y que castiguen a quienes discriminan. Algunos países han intentado eliminar los casos más claros de exclusión aprobando leyes en contra de prácticas discriminatorias, especialmente en el mundo laboral.

Estas medidas son positivas, pero aún quedan muchos obstáculos que sortear, ya que se sigue excluyendo a determinados grupos de la población con mecanismos sutiles.

NUEVOS MODELOS DE INCLUSIÓN

Para encontrar maneras de eliminar la exclusión social se debe desarrollar un modelo que brinde oportunidades a toda la población. Los investigadores y expertos en esta materia han demostrado la existencia de diversos tipos de exclusión social y la frecuencia con que se manifiestan. Estos datos permitirán revelar los mecanismos que sostienen al proceso de exclusión y ayudarán a formular políticas públicas para solucionar este problema dentro del contexto económico de la región. Y lo que es más importante: un análisis más profundo del fenómeno puede fomentar un proceso de desarrollo que permita que un número cada vez mayor de individuos lleve una vida productiva y acceda a todos los beneficios que ofrece la sociedad.

EXCLUSIÓN Y CULTURA

El Informe de Desarrollo Humano 2004⁴¹ señala que la falta de libertad, incluida la libertad cultural, adopta muchas formas y lo mismo sucede con la discriminación, la que a su vez deriva en la pérdida de libertad. Según explica este informe, son varios los ámbitos en los cuales algunos grupos de la población serían víctimas de discriminación, a saber: el político, el socioeconómico y el cultural. Debido a las numerosas dimensiones de las privaciones (así como de la discriminación), es necesario entender las diferencias entre los diversos procesos, quizá interrelacionados, los cuales cercenan las libertades de las personas. Con frecuencia, agrega, las privaciones son el resultado de diversos procesos de exclusión; entre éstos, la exclusión cultural ha sido, en el último tiempo, objeto de mucha atención. Sin embargo, es preciso distinguir claramente dos formas de exclusión.

*La exclusión de participación*⁴²

En primer lugar, señala el Informe de Desarrollo Humano, está la exclusión cultural de una persona o grupo que podríamos denominar “exclusión de participación” y que en ocasiones se traduce en el impedimento impuesto a tal persona o grupo para participar en la sociedad de la misma forma en que se permite o incluso estimula la participación de otros. La decisión de excluir a una persona de participar puede estar relacionada con muchas de sus características, como el género, la etnia o la religión.

En muchos casos de este tipo de exclusión, la persona es discriminada en primer lugar en función de su afiliación cultural y resulta excluida de participar en la educación, el empleo o del poder de decisión política. Para justificar la exclusión, los argumentos suelen aludir a las supuestas características culturales de los grupos afectados. Por ejemplo, entre otras cosas, se suele decir de algunos grupos étnicos que son flojos, pendencieros o irresponsables y a menudo se piensa también que las lealtades de los miembros de religiones minoritarias con sus autoridades religiosas interfieren, entre otras, en sus lealtades con el Estado. Y si bien estas características son muy a menudo falsas, allanan el camino para la discriminación y la exclusión. En ciertos casos, las características distintivas a las que recurren las políticas discriminatorias aluden directamente a atributos culturales, lo que es especialmente válido para la discriminación contra comunidades religiosas, pero también afecta a grupos definidos por la lengua, el origen social u otras características distintivas.

La exclusión basada en el modo de vida

El segundo tipo de exclusión cultural que identifica este informe niega reconocimiento al modo de vida que un determinado grupo decide escoger. Agrega que esta intolerancia va de la mano con la eventual exigencia de que los miembros de ese grupo vivan y se comporten exactamente igual que los demás individuos de la sociedad.

Esta “exclusión basada en el modo de vida” predomina en la intolerancia religiosa, un grave problema que aborda John Stuart Mill en su famoso ensayo *Sobre la libertad* (1859). La exclusión basada en el modo de vida sigue siendo un fenómeno muy prominente en muchos escenarios del mundo actual y tiene diversas manifestaciones. La intolerancia religiosa sigue siendo, por cierto, una importante forma de exclusión, y otra es aquella manifestada ante algunos patrones de conducta que atañen aspectos estrictamente personales de la vida, como el tratamiento discriminatorio de gays y lesbianas, con el agravante que aquí la violación de la libertad cultural que resulta de esta forma de discriminación está asociada también con una negación de la diversidad.

41 PNUD: Informe de Desarrollo Humano 2004.

42 Ibidem.

En sociedades multiculturales con diversidad étnica, este tipo de exclusión puede ser de capital importancia y afectar en especial a poblaciones recién llegadas de inmigrantes. La insistencia de que los inmigrantes abandonen sus modos de vida tradicionales y adopten los de la sociedad a la cual inmigraron es un ejemplo muy usual de intolerancia basada en el modo de vida en el mundo contemporáneo.

La exigencia podría referirse incluso a comportamientos muy insignificantes en la vida de los inmigrantes, tal como lo demuestra el famoso e influyente “examen de cricket” de lord Tebbit en Gran Bretaña (según el cual un verdadero inmigrante debía vitorear por Inglaterra en partidos de prueba en contra de su país de origen). La prueba que aplicaba Tebbit tiene el mérito de la precisión, lo que constituye un problema en una sociedad multicultural donde es bastante difícil detectar en qué consiste exactamente el modo de vida predominante. A modo de ejemplo, ahora que el Consejo de Turismo Británico define el curry como una comida auténticamente británica (conforme al régimen de consumo predominante entre los nativos de esta isla), ¿un asiático que emigra del sur de Asia a Gran Bretaña podría enfrentar ciertas dificultades para determinar los modelos de comportamiento a los que debe ajustarse, si no cuenta con la ayuda del algoritmo de Tebbit!

La exclusión basada en el modo de vida, que en ciertos casos constituye un ámbito de graves injusticias, ha sido objeto de investigaciones recientes y abarca lo que se ha venido en llamar “la política de reconocimiento”, noción que incluye las “demandas por el reconocimiento de las perspectivas peculiares de las minorías étnicas, raciales y sexuales, al igual que las diferencias entre los géneros”. Si bien estas consideraciones son importantes para lograr una concepción de justicia suficientemente amplia, en el contexto del desarrollo humano, su importancia más inmediata radica en su relación con el ejercicio de la libertad cultural, la cual, al igual que otras libertades, debe formar parte de cualquier evaluación del desarrollo humano y la apreciación de sus carencias.

El informe⁴³ señala que existen dos grandes preocupaciones al considerar la salvaguarda de la libertad cultural en el mundo actual. La primera de ellas es *la enorme influencia que ejerce la cultura occidental, en particular su “consumismo”, en el mundo globalizado en que vivimos*. Se sostiene con cierta frecuencia y de manera verosímil que la libertad de escoger el modo de vida propio en el mundo actual no implica tan sólo la posibilidad de elegir libremente, sino también que las personas de las civilizaciones más desposeídas sean capaces de resistirse a la influencia occidental. Esta preocupación es ciertamente digna de atención, dada la evidente precariedad de las culturas locales en un mundo que está tan dominado por la extrema exposición a las influencias del mundo occidental.

El segundo problema radica en la *asimetría del poder entre Occidente y los demás países*, así como en la probabilidad de que esta asimetría pueda traducirse en la destrucción de las culturas locales, vale decir: su poesía, teatro, música, danzas, hábitos alimentarios, alimentarios, entre otros. Se aduce con justa razón que una pérdida de este tipo empobrecería las culturas de las sociedades no occidentales y, dado el bombardeo constante del que son víctimas desde las metrópolis occidentales (desde comida rápida hasta música estridente), existen temores fundados de que las tradiciones autóctonas puedan ser arrolladas por su embate.

Una línea de acción aceptable, señala el Informe de Desarrollo Humano⁴⁴, para responder al problema de la asimetría consiste en fortalecer las oportunidades positivas con las que cuentan las culturas locales –o con la ayuda pertinente pueden llegar a tener– para protegerse a sí mismas y para resistirse a ser derrotadas por las fuerzas de la invasión cultural. Si las importaciones extranjeras dominan debido a su mayor control en las ondas radiales, canales de televisión y otros,

43 Ibidem.

44 Ibidem.

de seguro que la política para contrarrestar ese dominio debe incluir la ampliación de los servicios a disposición de la cultura local para presentar sus propias creaciones, tanto en el ámbito local como fuera de él. Los costos que implica esta vía constructiva no suelen ser tan elevados como se piensa, ya que la comunicación se ha vuelto mucho más barata en el mundo contemporáneo. Tal estrategia representa, además, una respuesta positiva, profundamente distinta de la tentación, que con cierta frecuencia tiende a reaparecer, de prohibir la influencia foránea a través de leyes o decretos ejecutivos. La posibilidad constructiva de apoyar con mayor ahínco las actividades de las culturas locales no sólo las fortalecería, sino también les permitiría enfrentar una competencia más igualitaria. En la perspectiva que defiende la libertad, este camino tiene muchos más méritos que el de simplemente hacer prevalecer la cultura local prohibiendo la competencia. Es importante asegurarse de que el costo de terminar con la competencia desigual no sea la abolición de la libertad cultural.

Diversidad cultural, libertad, identidad y equidad⁴⁵

Para construir sociedades humanas y justas es necesario entender cabalmente la importancia que reviste la libertad en general, y más específicamente la libertad cultural, lo que a su vez implica que es necesario asegurar y ampliar de manera constructiva las oportunidades de las personas para escoger el modo de vida que prefieran y considerar otros alternativos. Dentro de estas elecciones, las consideraciones culturales ocupan un lugar preponderante. Poner énfasis en la libertad cultural no es exactamente lo mismo que jugarse el todo por el todo por la diversidad cultural. Si bien es cierto que dar lugar a la diversidad en las prácticas culturales puede resultar muy importante, puesto que el ejercicio de la libertad cultural depende de esa diversidad, ello no equivale a defender la diversidad cultural por su propio mérito. El asunto es cómo lograr la diversidad cultural y el grado en que las personas involucradas pueden ejercer su libertad, ya que considerar la diversidad cultural como algo valioso sin importar cómo se consigue sería un error grave. De hecho, no se puede evaluar la diversidad cultural, específicamente desde la perspectiva del desarrollo humano, sin observar el proceso que conlleva y el lugar que ocupa la libertad de las personas en la forma en que se toman las decisiones. Algunas conclusiones al respecto:

En primer lugar, del ejercicio de la libertad cultural por parte de todas las personas (incluidas las minorías étnicas o sociales) puede surgir un mayor grado de diversidad cultural, y cuando ello ocurre existen sólidos argumentos para celebrar la diversidad cultural y para hacer todo lo posible para garantizarla. Según este razonamiento, el respaldo a la diversidad proviene del valor de la libertad cultural, un valor que se ajusta plenamente a la importancia de la libertad en todos sus aspectos.

En segundo lugar, la diversidad cultural de una sociedad también puede servir para que todas las personas de esa sociedad, sin importar sus respectivas historias culturales, tengan la oportunidad de disfrutar de un espectro cultural más amplio. En última instancia, esto también tiene relación con la libertad cultural, aunque en este caso actúe más bien como facilitador y no sea una consecuencia del ejercicio de la libertad cultural (como en el caso anterior). También este aspecto de la diversidad cultural es positivo, ya que amplía el campo cultural de la vida social y al mismo tiempo aumenta las alternativas de las que dispone la gente para escoger sus propias formas de vida, lo que también forma parte de la defensa de la diversidad cultural fundada en la libertad.

En tercer lugar, en ocasiones, el ejercicio de la libertad cultural se puede traducir en la disminución –en lugar del aumento– de la diversidad cultural. Esto ocurre cuando las personas se adaptan a los modos de vida de otros y deciden, de manera razonada, tomar esa dirección (sin que se lo impida la exclusión basada en el modo de vida). Cuando éste es el caso sería un desatino oponerse a la libertad cultural aduciendo que reduce la diversidad cultural, ya que la libertad tiene méritos propios e intrínsecos que no tiene la diversidad. Este tema está relacionado con la valoración del conservadurismo cultural y con frecuencia se defiende aduciendo que al mantener la “propia” cultura se impulsa la causa de la libertad. No obstante, es una confusión conceptual suponer que la compulsión por mantener la propia cultura ancestral y heredada equivale de algún modo al ejercicio de la libertad. Esta materia también se relaciona con el lugar que ocupa la elección en la determinación de la

45 Informe de Desarrollo Humano 2004

identidad. Dado que cada persona pertenece a múltiples grupos, tiene numerosas formas de identificarse y tiene que decidir cómo tratar de manejar diferentes prioridades, que podrían eventualmente ser incompatibles, es del todo imposible evitar que se tenga que escoger entre distintas opciones (incluso si esa elección es implícita y quizás imperceptible).

Esto no implica que con cierta frecuencia no se "descubra" la pertenencia a un grupo u a otro (descubrimientos que podrían ser importantes), pero de ningún modo anula la necesidad de optar.

Negar la facultad de elección cuando existen alternativas no es sólo un error factual, sino que puede tener graves consecuencias morales en un mundo en que los conflictos y las brutalidades cometidas en defensa de la identidad son tan habituales.

La integración de una sociedad dependerá en gran medida de la claridad con que se defina el papel que desempeña la elección en el campo de la identidad, así como la necesidad de "anteponer la razón a la identidad". En efecto, una comprensión adecuada de la responsabilidad que implica la elección puede ayudar sobremedida a garantizar que los asuntos morales pertinentes, relacionados con la propia existencia social, se aborden correctamente.

La importancia de la libertad va muy de la mano de la necesidad de equidad en la consecución de tal libertad. Se trata de las libertades de múltiples personas y cuando el eje central es la libertad, es necesario que se preste atención a las libertades de todos, lo que de inmediato nos remonta a las consideraciones de equidad. Es importante que el asunto de la equidad esté siempre presente debido a sus amplias implicaciones. De hecho, entre libertad y equidad no existe una tensión intrínseca, como se sostiene algunas veces, dado que la equidad se puede percibir en términos del adelanto equitativo de las libertades para todas las personas (y no tan sólo en términos de la distribución del ingreso o desde una perspectiva aún más limitada de la "redistribución" a partir de un punto de partida, en última instancia, absolutamente arbitrario). Visto de este modo, se puede recurrir de manera coherente a los dos conceptos básicos de libertad y equidad en el momento de evaluar las demandas de inclusión social y los méritos fortuitos de la diversidad cultural.

Para ilustrar los argumentos que se podrían invocar abordaremos brevemente un caso difícil o, al menos, considerado como tal. Se ha preguntado, por cierto con bastante perspicacia, si el multiculturalismo es perjudicial para la mujer, un problema que se relaciona con el hecho ampliamente discutido de que muchas de las prácticas inherentes a una sociedad tradicional dominada por hombres pueden afectar los intereses y las oportunidades de las mujeres. Sostener que hay que mantenerlas a causa de la importancia del multiculturalismo no es muy provechoso para los intereses de la mujer. Casos extremos de este tipo de conflicto pueden entrañar prácticas peculiares (como la mutilación de órganos) que están consagradas por las normas de algunas culturas actuales, pero que atentan particularmente contra la posibilidad de las mujeres de dirigir sus propias vidas o ejercer sus propias libertades. Cuando se busca una respuesta a esta interrogante es importante que la libertad cultural se evalúe desde una perspectiva suficientemente amplia. De hecho, para defender las prácticas en curso, en ocasiones se señala que las mismas mujeres suelen aceptar sin protestas estas normas culturales.

Pero no hay que olvidar que muchas de las injusticias que prevalecen en el mundo siguen existiendo y prosperando porque las víctimas se transforman en aliados de sus victimarios, al serles negada la oportunidad de considerar opciones alternativas y al privarlas del conocimiento de formas distintas de proceder propias de otras comunidades. De este modo, es muy importante no caer en la confusión de presumir que cualquier tradicionalismo forma parte del ejercicio de la libertad cultural y preguntarse si los desvalidos de la sociedad, en este caso mujeres cuyas vidas se han visto deterioradas por estas prácticas, tuvieron la oportunidad de considerar alternativas y cuentan con la libertad de conocer los modos de vida en el resto del mundo. Para la perspectiva adoptada aquí son esenciales tanto la necesidad de razonar como la libertad.

Es posible proponer reputadas defensas del tradicionalismo conservador sobre la base de otros argumentos, y de hecho ello ya ha ocurrido. ¿Es posible defender tales prácticas basándose en el valor del multiculturalismo? ¿Se puede abogar por ellas por motivos de diversidad cultural? La segunda pregunta es muy fácil de contestar, ya que, como se explicó

anteriormente, la diversidad cultural no es un valor en sí mismo, al menos según el enfoque del desarrollo humano (con su énfasis en las libertades humanas y la promoción igualitaria de tales libertades).

El valor de la diversidad cultural radica en su frecuente conexión positiva con la libertad cultural. De hecho, sería decididamente perverso invocar el valor fortuito de la diversidad cultural para defender prácticas que niegan a la mujer la libertad básica de escoger, dado que estos mecanismos más bien violan su libertad en vez de promoverla. Y la equidad, en el sentido de la equidad de libertades, tampoco se puede promover de esta manera.

El caso es diferente si la ampliación de la diversidad cultural o cualquier aumento del "multiculturalismo" se adopta como un objetivo de valor en sí mismo, sin importar lo que implique para las vidas de las personas involucradas. Estaríamos en un territorio cuyas limitaciones ya se han analizado cabalmente en la bibliografía sobre desarrollo humano. Incluso, la opulencia económica, con toda su importancia, no se podría estimar valiosa en sí misma y sólo se tendría que considerar importante en la medida en que se ciñera a lo que la gente valoraría tener. Según el enfoque del desarrollo humano, el multiculturalismo se debe evaluar por lo que aporta a las vidas y libertades de las personas afectadas.

En efecto, si la ampliación del multiculturalismo se percibe como un fin en sí mismo, es fácil caer en una situación en que las libertades de cada uno de los miembros de la comunidad –en este caso los miembros femeninos– sean gravemente infringidas, lo que atentaría profundamente contra la libertad humana, tanto de los hombres como de las mujeres y tanto de los desvalidos de una sociedad tradicional como de sus figuras dirigentes y estruendosos voceros. La necesidad de lograr equidad apunta a las dificultades fundamentales que entraña el considerar el aumento del multiculturalismo como un fin en sí mismo.

La falta de libertad humana puede tener muchas causas y traducirse en diferentes formas de discriminación, las que son de trascendencia política y socioeconómica para las vidas humanas. La importancia práctica del multiculturalismo y la diversidad cultural, cuyo mérito -sin duda inmenso- depende de sus conexiones con las libertades de las personas involucradas, incluidas la equidad y la uniformidad, en la distribución de tales libertades. Este principio básico es una característica decisiva del enfoque del desarrollo humano.

unidad 4

Material de análisis

unidad

1. Los principios de un conocimiento pertinente | 372
2. De qué manera promueve Berlín el respeto por la diferencia cultural | 377
3. Emigración: de la globalización al aula | 378
4. La educación: vector de guerra y paz | 381
5. Mensajes y contenidos en imágenes para niños | 383
6. El apartheid oculto en la India | 387
7. Luchar contra el silencio | 389

Material de análisis

1

LOS PRINCIPIOS DE UN CONOCIMIENTO PERTINENTE

DE "LOS SIETE
SABERES
NECESARIOS A LA
EDUCACIÓN DEL
FUTURO",
EDGAR MORIN.

DE LA PERTINENCIA EN EL CONOCIMIENTO

El conocimiento de los problemas claves del mundo, de las informaciones claves concernientes al mundo, por aleatorio y difícil que sea, debe ser tratado so pena de imperfección cognitiva, más aún cuando el contexto actual de cualquier conocimiento político, económico, antropológico, ecológico... es el mundo mismo. La era planetaria necesita situar todo en el contexto y en la complejidad planetaria. El conocimiento del mundo, en tanto que mundo, se vuelve una necesidad intelectual y vital al mismo tiempo. Es el problema universal para todo ciudadano del nuevo milenio: *¿Cómo lograr el acceso a la información sobre el mundo y cómo lograr la posibilidad de articularla y organizarla? ¿Cómo percibir y concebir el contexto, lo global (la relación todo/partes), lo multidimensional, lo complejo?* Para articular y organizar los conocimientos y así reconocer y conocer los problemas del mundo, es necesaria una reforma del pensamiento. Ahora bien, esta reforma es paradigmática y no programática: es la pregunta fundamental para la educación, ya que tiene que ver con nuestra aptitud para organizar el conocimiento.

A este problema universal está enfrentada la *educación del futuro* porque hay una inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave, por un lado, entre nuestros saberes desunidos, divididos, compartimentados y, por el otro, realidades o problemas cada vez más polidisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios.

En esta inadecuación devienen invisibles:

- El contexto.
- Lo global.
- Lo multidimensional.
- Lo complejo.

Para que un conocimiento sea pertinente, la educación deberá entonces evidenciar:

El contexto

El conocimiento de las informaciones o elementos aislados es insuficiente. Hay que ubicar las informaciones y los elementos en su contexto para que adquieran sentido. Para tener sentido la palabra necesita del texto que es su propio contexto y el texto necesita del contexto donde se enuncia. Por ejemplo, la palabra "amor" cambia de sentido en un contexto religioso y en uno profano; y una declaración de amor no tiene el mismo sentido de verdad si está enunciada por un seductor o por un seducido.

Claude Bastien anota que *"la evolución cognitiva no se dirige hacia la elaboración de conocimientos cada vez más abstractos, sino, por el contrario, hacia su contextualiza-*

ción”⁴⁶, la cual determina las condiciones de su inserción y los límites de su validez. Bastien agrega que “*la contextualización es una condición esencial de la eficacia (del funcionamiento cognitivo)*”.

Lo global (las relaciones entre todo y partes)

Lo global es más que el contexto, es el conjunto que contiene partes diversas ligadas de manera interretroactiva u organizacional. De esa manera, una sociedad es más que un contexto, es un todo organizador del cual hacemos parte nosotros. El planeta Tierra es más que un contexto, es un todo a la vez organizador y desorganizador del cual hacemos parte. El todo tiene cualidades o propiedades que no se encontrarían en las partes si éstas se separaran las unas de las otras, y ciertas cualidades o propiedades de las partes pueden ser inhibidas por las fuerzas que salen del todo. Marcel Mauss decía: “*Hay que recomponer el todo*”. Efectivamente, hay que recomponer el todo para conocer las partes.

De allí viene la virtud cognitiva del principio de Pascal del cual deberá inspirarse la educación del futuro: “*Todas las cosas siendo causadas y causantes, ayudadas y ayudantes, mediatas e inmediatas, y todas sostenidas por una unión natural e insensible que liga las más alejadas y las más diferentes, creo imposible conocer las partes sin conocer el todo y tampoco conocer el todo sin conocer particularmente las partes*”⁴⁷.

Además, tanto en el ser humano como en los demás seres vivos hay presencia del todo al interior de las partes: cada célula contiene la totalidad del patrimonio genético de un organismo pluricelular; la sociedad, como un todo, está presente en el interior de cada individuo en su lenguaje, su saber, sus obligaciones, sus normas. Asimismo, como cada punto singular de un holograma contiene la totalidad de la información de lo que representa, cada célula singular, cada individuo singular contiene de manera holográfica el todo del cual hace parte y que al mismo tiempo hace parte de él.

Lo multidimensional

Las unidades complejas, como el ser humano o la sociedad, son multidimensionales; el ser humano es a la vez biológico, psíquico, social, afectivo, racional. La sociedad comporta dimensiones históricas, económicas, sociológicas, religiosas... El conocimiento pertinente debe reconocer esta multidimensionalidad e insertar allí sus informaciones: se podría no solamente aislar una parte del todo, sino las partes unas de otras; la dimensión económica, por ejemplo, está en interretroacciones permanentes con todas las otras dimensiones humanas; es más, la economía conlleva en sí, de manera holográfica, necesidades, deseos, pasiones humanas, que sobrepasan los meros intereses económicos.

Lo complejo

El conocimiento pertinente debe enfrentar la complejidad. *Complexus* significa lo que está tejido junto; en efecto, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el psicológico, el afectivo, el mitológico) y que existe un tejido interdependiente, interactivo e interretroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas. Por esto, la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad. Los desarrollos propios a nuestra era planetaria nos enfrentan cada vez más y de manera cada vez más ineluctable a los desafíos de la complejidad. En

46 Claude Bastien: “Le décalage entre logique et connaissance”, en *Courrier du CNRS*, N° 79 Ciencias cognitivas, octubre de 1992.

47 Pascal: *Pensamientos*, texto producido por Léon Brunschwig. Ed. Garnier-Flammarion, París, 1976.

consecuencia, la educación debe promover una “inteligencia general” apta para referirse, de manera multidimensional, a lo complejo, al contexto en una concepción global.

LA INTELIGENCIA GENERAL

La mente humana, como decía H. Simon, es un GPS, “*General Problems Setting and Solving*”. Contrario a la opinión difundida de que el desarrollo de las aptitudes generales de la mente permite un mejor desarrollo de las competencias particulares o especializadas. Entre más poderosa sea la inteligencia general, más grande es su facultad para tratar problemas especiales. La comprensión de elementos particulares necesita, así, la activación de la inteligencia general que opera y organiza la movilización de los conocimientos de conjunto en cada caso particular.

El conocimiento, buscando su construcción en relación con el contexto, con lo global, con lo complejo, debe movilizar lo que el conociente sabe del mundo. François Recanati decía: “*La comprensión de los enunciados, lejos de reducirse a una mera y simple decodificación, es un proceso no modular de interpretación que moviliza la inteligencia general y apela ampliamente al conocimiento del mundo*”. De esta manera, existe correlación entre la movilización de los conocimientos de conjunto y la activación de la inteligencia general.

La educación debe favorecer la aptitud natural de la mente para hacer y resolver preguntas esenciales y correlativamente estimular el empleo total de la inteligencia general. Este empleo máximo necesita el libre ejercicio de la facultad más expandida y más viva en la infancia y en la adolescencia: la curiosidad, la cual, muy a menudo, es extinguida por la instrucción, cuando se trata, por el contrario, de estimularla o, si está dormida, de despertarla.

En la misión de promover la inteligencia general de los individuos, la educación del futuro debe utilizar los conocimientos existentes, superar las antinomias provocadas por el progreso en los conocimientos especializados (cf. 2.1) a la vez que identificar la falsa racionalidad (cf. 3.3).

La antinomia

Progresos gigantescos en los conocimientos han sido efectuados en el marco de las especializaciones disciplinarias en el transcurso del siglo XX. Pero estos progresos están dispersos, desunidos, debido justamente a esta especialización que a menudo quebranta los contextos, las globalidades, las complejidades. Por esta razón, enormes obstáculos se han acumulado para impedir el ejercicio del conocimiento pertinente en el seno mismo de nuestros sistemas de enseñanza.

Estos sistemas operan la disyunción entre las humanidades y las ciencias y la separación de las ciencias en disciplinas hiperespecializadas concentradas en sí mismas.

Las realidades globales, complejas, se han quebrantado; lo humano se ha dislocado; su dimensión biológica, incluyendo el cerebro, está encerrada en los departamentos biológicos; sus dimensiones psíquica, social, religiosa, económica están relegadas y separadas las unas de las otras en los departamentos de ciencias humanas; sus caracteres subjetivos, existenciales, poéticos se encuentran acantonados en los departamentos de literatura y poesía. La filosofía, que es por naturaleza una reflexión sobre todos los problemas humanos, se volvió a su vez un campo encerrado en sí mismo.

Los problemas fundamentales y los problemas globales son evacuados de las ciencias disciplinarias. Sólo son protegidos por la filosofía, pero dejan de alimentarse de los aportes de las ciencias.

En estas condiciones, las mentes formadas por las disciplinas pierden sus aptitudes naturales para contextualizar los saberes tanto como para integrarlos en sus conjuntos

naturales. El debilitamiento de la percepción de lo global conduce al debilitamiento de la responsabilidad (cada uno tiende a responsabilizarse solamente de su tarea especializada) y al debilitamiento de la solidaridad (ya nadie siente vínculos con sus conciudadanos).

LOS PROBLEMAS ESENCIALES

Disyunción y especialización cerrada

De hecho, la hiperespecialización⁴⁸ impide ver tanto lo global (que fragmenta en parcelas) como lo esencial (que disuelve); impide, inclusive, tratar correctamente los problemas particulares que sólo pueden ser planteados y pensados en un contexto. Los problemas esenciales nunca son parcelados y los problemas globales son cada vez más esenciales. Mientras que la cultura general incita a la búsqueda de la contextualización de cualquier información o de cualquier idea, la cultura científica y técnica disciplinaria parcela, desune y compartimenta los saberes, haciendo cada vez más difícil su contextualización.

Al mismo tiempo, la división de las disciplinas imposibilita coger "lo que está tejido en conjunto", es decir, según el sentido original del término, lo complejo.

El conocimiento especializado es una forma particular de abstracción. La especialización "abstrae"; en otras palabras, extrae un objeto de su contexto y de su conjunto, rechaza los lazos y las intercomunicaciones con su medio, lo inserta en un sector conceptual abstracto que es el de la disciplina compartimentada, cuyas fronteras resquebrajan arbitrariamente la sistemicidad (relación de una parte con el todo) y la multidimensionalidad de los fenómenos; conduce a una abstracción matemática que opera en sí misma una escisión con lo concreto, privilegiando todo cuanto es calculable y formalizable.

La economía, por ejemplo, que es la ciencia social matemáticamente más avanzada, es la ciencia social y humanamente más atrasada, puesto que se ha abstraído de las condiciones sociales, históricas, políticas, psicológicas, ecológicas inseparables de las actividades económicas. Por eso, sus expertos son cada vez más incapaces de interpretar las causas y consecuencias de las perturbaciones monetarias y bursátiles, de prever y predecir el curso económico incluso a corto plazo. El error económico se convierte, entonces, en la primera consecuencia de la ciencia económica.

Reducción y disyunción

Hasta mediados del siglo XX, la mayoría de las ciencias obedecían al principio de reducción que disminuye el conocimiento de un todo al conocimiento de sus partes, como si la organización de un todo no produjese cualidades o propiedades nuevas con relación a las partes consideradas aisladamente.

El principio de reducción conduce naturalmente a restringir lo complejo a lo simple. Aplica a las complejidades vivas y humanas la lógica mecánica y determinista de la máquina artificial. También puede engeguercer y conducir a la eliminación de todo aquello que no sea cuantificable ni medible, suprimiendo así lo humano de lo humano, es decir las pasiones, emociones, dolores y alegrías. Igualmente, cuando obedece estrictamente al postulado determinista, el principio de reducción oculta el riesgo, la novedad, la invención.

Como nuestra educación nos ha enseñado a separar, compartimentar, aislar y no a ligar los conocimientos, el conjunto de éstos constituye un rompecabezas ininteligible.

48 Es decir, la especialización que se encierra en sí misma sin permitir su integración en una problemática global o una concepción de conjunto del objeto del cual no considera sino un aspecto o una parte.

Las interacciones, las retroacciones, los contextos, las complejidades que se encuentran en el *no man's land* entre las disciplinas se vuelven invisibles. Los grandes problemas humanos desaparecen para el beneficio de los problemas técnicos y particulares. La incapacidad de organizar el saber disperso y compartimentado conduce a la atrofia de la disposición mental natural para contextualizar y globalizar.

La inteligencia parcelada, compartimentada, mecanicista, disyuntiva, reduccionista, rompe lo complejo del mundo en fragmentos separados, fracciona los problemas, separa lo que está unido, unidimensionaliza lo multidimensional. Es una inteligencia miope que termina normalmente por engeguerse. Destruye desde el óvulo las posibilidades de comprensión y de reflexión; reduce las oportunidades de un juicio correctivo o de una visión a largo plazo. Por ello, entre más multidimensionales se vuelven los problemas, más incapacidad hay de pensar su multidimensionalidad; más progresa la crisis; más progresa la incapacidad para pensar la crisis; entre más planetarios se vuelven los problemas, más impensables son. Incapaz de proyectar el contexto y el complejo planetario, la inteligencia ciega se vuelve inconsciente e irresponsable.

La falsa racionalidad

Dan Simmons supone en su tetralogía de ciencia-ficción (en *Hypérion* y su continuación) que un tecnocentro proveniente de la emancipación de las técnicas y dominado por las I.A. (inteligencias artificiales), se esfuerza por controlar a los humanos. El problema de los humanos es el de aprovechar las técnicas, pero no de subordinarse a ellas.

Ahora bien, estamos en vías de una subordinación a las I.A. instaladas profundamente en las mentes en forma de pensamiento tecnocrático; este pensamiento, pertinente para todo lo relacionado con máquinas artificiales, es impertinente para comprender lo vivo y lo humano, creyéndose además el único racional.

De hecho, la falsa racionalidad, es decir la racionalización abstracta y unidimensional, triunfa sobre las tierras⁴⁹. Por todas partes y durante decenas de años, soluciones presuntamente racionales, sugeridas por expertos convencidos de estar obrando en bien de la razón y el progreso, y de no encontrar más que supersticiones en las costumbres y miedos de las poblaciones, han empobrecido enriqueciendo, han destruido creando. Por todo el planeta, el hecho de roturar y arrasar árboles en millones de hectáreas contribuye al desequilibrio hídrico y a la desertización de las tierras. Si no se regulan las talas engeguencias, éstas podrían transformar, por ejemplo, las fuentes tropicales del Nilo en cursos de aguas secas las tres cuartas partes del año y agotar la Amazonia. Los grandes monocultivos han eliminado los pequeños policultivos de subsistencia, agravando la escasez y determinando el éxodo rural y los asentamientos urbanos. Como dice François Garczynski, "*esa agricultura crea desiertos en el doble sentido del término: erosión de los suelos y éxodo rural*". La seudofuncionalidad que no tiene en cuenta necesidades no cuantificables y no identificables ha multiplicado los suburbios y las ciudades nuevas,

49 Ha habido buenas intenciones en ese triunfo de la racionalidad, las cuales producen a largo plazo efectos nocivos que contrarrestan, y hasta sobrepasan, los efectos benéficos. Así, *La Revolución Verde*, promovida para conservar el Tercer Mundo, ha incrementado considerablemente las fuentes alimenticias y ha permitido evitar de manera notable la escasez; sin embargo, se ha tenido que revisar la idea inicial, aparentemente racional pero de manera abstracta maximizante, de seleccionar y multiplicar sobre vastas superficies un solo genoma vegetal –el más productivo cuantitativamente–. Resultó que la ausencia de variedad genética permitía al agente patógeno, el cual no podía resistir este genoma, aniquilar toda una cosecha en la misma temporada. Entonces, ha habido que restablecer una cierta variedad genética con el fin de optimizar los rendimientos y no de maximizarlos. Por otra parte, los derrames masivos de abonos que degradan los suelos, las irrigaciones que no tienen en cuenta el tipo de terreno provocando su erosión, la acumulación de pesticidas, destruyen la regulación entre las especies, eliminando lo útil al mismo tiempo que lo perjudicial, provocando incluso a veces la multiplicación desenfrenada de una especie nociva inmune a los pesticidas; además, las sustancias tóxicas contenidas en los pesticidas pasan a los alimentos y alteran la salud de los consumidores.

convirtiéndolos rápidamente en lugares aislados, aburridos, sucios, degradados, abandonados, despersonalizados y de delincuencia. Las obras maestras más monumentales de esta racionalidad tecnoburocrática han sido realizadas por la ex URSS: allí, por ejemplo, se ha desviado el cauce de los ríos para irrigar, incluso en las horas más cálidas, hectáreas sin árboles de cultivos de algodón, lo que ha hecho subir al suelo la sal de la tierra, volatilizar las aguas subterráneas y desecar el mar de Aral. Las degradaciones fueron más graves en la URSS que en el Oeste debido a que en la ex Unión Soviética las tecnoburocracias no tuvieron que sufrir la reacción de los ciudadanos. Desafortunadamente, después de la caída del imperio, los dirigentes de los nuevos Estados llamaron a expertos liberales del Oeste que ignoran de manera deliberada que una economía competitiva de mercado necesita instituciones, leyes y reglas; e incapaces de elaborar la indispensable estrategia compleja, provocaron nuevos desastres, ya que, como ya lo había indicado Maurice Allais –no obstante, economista liberal–, implicaba planificar la desplanificación y programar la desprogramación.

De todo esto resultan catástrofes humanas cuyas víctimas y consecuencias no son reconocidas ni contabilizadas como lo son las víctimas de las catástrofes naturales.

Así, el siglo XX ha vivido bajo el reino de una seudorracionalidad que ha presumido ser la única, pero que ha atrofiado la comprensión, la reflexión y la visión a largo plazo. Su insuficiencia para tratar los problemas más graves ha constituido uno de los problemas más graves para la humanidad.

De allí la paradoja: el siglo XX ha producido progresos gigantescos en todos los campos del conocimiento científico, así como en todos los campos de la técnica; al mismo tiempo, ha producido una nueva ceguera hacia los problemas globales, fundamentales y complejos, y esta ceguera ha generado innumerables errores e ilusiones, comenzando por los de los científicos, técnicos y especialistas.

¿Por qué? Porque se desconocen los principios mayores de un conocimiento pertinente. La parcelación y la compartimentación de los saberes impide coger “lo que está tejido en conjunto”.

¿No debería el nuevo siglo superar el control de la racionalidad mutilada y mutilante con el fin de que la mente humana pudiera controlarla?

Se trata de comprender un pensamiento que separa y que reduce junto con un pensamiento que distingue y que religa. No se trata de abandonar el conocimiento de las partes por el Conocimiento de las totalidades ni el análisis por la síntesis; hay que conjugarlos. Existen los desafíos de la complejidad a los cuales los desarrollos propios de nuestra era planetaria nos confrontan ineluctablemente.

DE QUÉ MANERA PROMUEVE BERLÍN EL RESPETO POR LA DIFERENCIA CULTURAL

2

INFORME DE
DESARROLLO
HUMANO 2004.

Berlín se ha ganado cierta reputación en Alemania como pionera en promover la integración de los inmigrantes. Fue el primero de los estados federales en crear una oficina para abordar los obstáculos que enfrentaban las personas a la hora de integrarse. En 1981, y bajo el lema “Miteinander leben” (Vivir unos con otros), la Oficina del Comisionado del Senado de Berlín para la Inmigración y la Integración estableció una campaña para la tolerancia, el respeto por los demás y la comprensión, la cual lleva a cabo actividades de extensión en los vecindarios con un alto porcentaje de inmigrantes y cruzadas de información pública que describen los principios básicos de la política. La oficina también proporciona asesoría y consultoría legal en 12 lenguas, por medio de las

cuales se ayuda a los inmigrantes a encontrar trabajo y encarar la discriminación. En conjunto con organizaciones no gubernamentales, la oficina organiza jornadas regulares de capacitación para la policía sobre las relaciones con los inmigrantes y realiza encuestas anuales sobre las actitudes de los habitantes del país frente a los inmigrantes. La Oficina del Comisionado realiza actividades de formación de capacidades entre las organizaciones de inmigrantes, ayuda a los expatriados a organizarse en grupos de autoayuda y es la principal fuente de información para las personas que buscan apoyo en materias relacionadas con la integración. La mitad de su presupuesto anual, que asciende a 6,5 millones de euros, se destina al financiamiento de las organizaciones y grupos de inmigrantes. Además, la Oficina del Comisionado ha centrado la atención de los medios de prensa y del público en general en el tema de la integración y ha abierto un canal de comunicación directo entre los expatriados y el gobierno. También ha concentrado su accionar en actividades orientadas tanto a las poblaciones de inmigrantes como a los alemanes étnicos, con lo que ha demostrado que la integración es un proceso bidireccional. El ejemplo de Berlín ha sido replicado en muchos otros estados federales.

FUENTE: OIM, 2003C; UNIÓN EUROPEA, 2004; UNABHÄNGIGE KOMMISSION ZUWANDERUNG NACH DEUTSCHLAND, 2001.

3

EMIGRACIÓN: DE LA GLOBALIZACIÓN AL AULA

NATIVIDAD
ALONSO ELVIRA.
ESCUELA HOY

Emigrante: que emigra.

Emigrar: persona que deja su propio país para establecerse o trabajar temporalmente en otro.

Hasta aquí lo que dice el diccionario. En nuestro país –hasta ahora más acostumbrado a repartir gente por los mundos que a recibirla–, la situación actual, en la cual estamos viendo como cada año las calles de nuestras ciudades se hacen más variadas en personas de otras etnias y culturas, nos descoloca. A las personas que nos dedicamos a dar solución a los problemas educativos del cada día, no a los que se arreglan o más bien se estropean en los despachos, sino a los que intentamos dar solución desde las escuelas, sobre todo las escuelas públicas, este fenómeno nos preocupa porque queremos dar soluciones a los niños y las niñas que nos llegan desde otros países, acompañando a sus familias y se escolarizan en nuestros centros sin conocer ni nuestra lengua ni nuestra cultura, pero también nos preocupa que nosotros tampoco conocemos la suya, no disponemos de recursos ni tiempo para aprender a manejar alguna de sus expresiones familiares ni cosas que les resulten cercanas para iniciar ese camino de la comunicación sin el cual ningún aprendizaje es posible. No podemos cerrar los ojos a este fenómeno, entre otras cosas porque no sólo no va a desaparecer, sino que se va a aumentar, dadas las condiciones de desigualdad entre pueblos y países a la que nos ha llevado este tipo de organización del capitalismo mundial y globalizado.

Antes de seguir profundizando en el tema de nuestro problema local, me gustaría hacer referencia a un escrito del subcomandante Marcos, que pudiera aclarar algo el tema de las migraciones a nivel global. Lo define como una de las consecuencias del “nuevo orden mundial” al cual todo el mundo debe someterse. Para lograrlo, los centros financieros llevan adelante una triple estrategia criminal y brutal: proliferan las guerras regionales y los conflictos internos, los capitales siguen rutas de acumulación atípica y se movilizan grandes masas de trabajadores. El resultado de esta guerra mundial de conquista es una gran rueda de millones de migrantes en todo el mundo. “Extranjeros” en el mundo

sin fronteras que prometieron, millones de personas padecen la persecución xenófoba, la precarización laboral, la pérdida de identidad cultural, la represión policial, el hambre, la cárcel y la muerte: *“del Río Grande americano al Espacio Schengen europeo se confirma una doble tendencia contradictoria: por un lado, las fronteras se cierran oficialmente a las migraciones de trabajo; por otro, ramas enteras de economía oscilan entre la inestabilidad y la flexibilidad, que son los medios más seguros para atraer la mano de obra extranjera”* (Alain Morice).

Con nombres distintos, bajo una diferenciación jurídica, compartiendo una igualdad miserable, los emigrantes o refugiados o desplazados de todo el mundo son extranjeros tolerados o rechazados. La pesadilla de la migración, cualquiera que sea la causa que la provoque, sigue rodando y creciendo sobre la superficie planetaria. El número de personas que estarían en el ámbito de competencia del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) ha crecido desproporcionadamente. Destruídas las fronteras nacionales para las mercancías, el mercado globalizado organiza la economía mundial: la investigación y el diseño de bienes y servicios, así como su circulación y consumo, son pensados en términos intercontinentales. Para cada parte del proceso capitalista, el nuevo orden mundial organiza el flujo de la fuerza del trabajo, especializada y no, hacia donde lo necesita. Lejos de sujetarse a la libre concurrencia tan cacareada por el neoliberalismo, los mercados de empleo están cada vez más determinados por los flujos migratorios. Tratándose de trabajadores especializados, aunque poco en comparación con la migración mundial, este traspaso de cerebros representa mucho en términos de poder económico y de conocimientos. Pero, sea de fuerza de trabajo cualificada, sea de simple mano de obra, la política migratoria del neoliberalismo está más orientada a desestabilizar el mercado mundial del trabajo que a frenar la migración.

Esta guerra mundial, con su proceso de DESTRUCCIÓN/DESPOBLAMIENTO Y RECONSTRUCCIÓN/REORDENAMIENTO, provoca el desplazamiento de millones de personas.

Su destino será seguir errante, con su pesadilla a cuestas, y ofrecer a los trabajadores con empleo en las distintas naciones una amenaza a su estabilidad laboral, un enemigo para suplir la imagen del patrón y un pretexto para darle sentido a la sinrazón racista que el neoliberalismo promueve (subcomandante Marcos: *Migración, la pesadilla errante*). Sigamos con nuestra situación local y escolar. De repente aparecen en nuestras aulas niños y niñas búlgaros, rumanos, bosnios, ucranianos o magrebíes, cada uno y cada una con un pasado, una historia escolar y una historia familiar no siempre placentera; han huido de sus países de origen por las variadas razones por las que las personas cambian de lugar: pobreza, persecución, intolerancia, pero todos y todas llegan con una esperanza común: vivir en un mundo mejor y poder tener un futuro para sus hijas e hijos, y aquí están queriendo prepararse para ese futuro más esperanzador. Nuestra escuela, nuestra clase es el primer paso a ese camino de esperanza.

En la mayoría de los casos sucede que les desconocemos, no entendemos sus reacciones, porque no sabemos nada de su sufrimiento ni de sus desventuras, no podemos comunicarnos con ellos porque no saben nuestro idioma y pedimos apoyos, alguien de compensatoria, alguien de lengua, que los pongan en las clases de más pequeños, alguien de... en algunas ocasiones se nos olvida que no padecen deficiencia alguna, solamente desconocen el idioma y la cultura, están enfadados y no les gusta lo que han encontrado aquí.

No hace muchos años, aunque entonces no se había hecho un problema de los extranjeros, tuve la suerte de tener en mi clase a una niña marroquí y otro niño de la ex Yugoslavia, el total del alumnado de la clase era de 20 y la edad cuatro años. Cada uno reaccionó de forma diferente: el niño, que tenía hermanos mayores en otros cursos, se pasó casi un trimestre con mutismo selectivo e incomunicación total, tanto conmigo

como con el resto de la clase, no interaccionaba de ninguna manera y apenas sonreía, solamente en las ocasiones en las que su hermano mayor venía a estar algún tiempo con él era capaz de hablar en su idioma y casi en un susurro y siempre solamente con su hermano, cuando su hermano intentaba explicarnos lo que decía se ponía a llorar, llegamos a pensar que le pasaba algo, no jugaba y no reía, su madre insistía en que en casa hablaba de la escuela y sí que quería venir, eso era lo que me parecía más importante y seguí realizando acercamientos comunicativos, con gestos, con caricias, con juegos... poco a poco fue aceptando a sus compañeras y compañeros y alguna vez se integraba en alguna actividad, nunca lo forcé, le insistía pero si no quería lo dejaba, él lo miraba todo pero no decía nada. Le pedí a su madre que me trajera algún cuento de los que tuviera en casa, así lo hizo y cuando enseñé al grupo su cuento y todos vieron que tenía palabras de otra manera y que yo no era capaz de entender, pudieron comprender un poco mejor su mutismo, él empezó a sonreír. Hablamos de su país, de cómo se llamaba su pueblo, sus abuelos, lo que le gustaba. Su familia colaboró en todo momento. A pesar de sus largas jornadas de trabajo, siempre encontraron tiempo para colaborar.

De pronto, un día, cuando mi paciencia casi había tocado fondo, se puso a realizar todas las actividades como cualquiera y se puso a hablar con el resto de los niños y las niñas, más tarde también conmigo, y fue sorprendente a partir de ahí lo rápido que aprendió nuestra lengua y todo lo que hacíamos, era un niño guapo, inteligente y parecía que empezaba a ser feliz. Durante todo aquel largo corto tiempo, él había ido capturando el significado de las palabras y de las expresiones, y cuando estuvo seguro se lanzó en el grato camino de la comunicación. La niña se llama Narjis, es marroquí, morena, vivaracha e inteligente, al contrario que el niño, hablaba sin parar desde el primer momento, en una mezcla de francés, árabe y español que resultaba bastante incomprensible, reclamaba incesantemente la atención tanto de los compañeros y compañeras como la mía. Lloraba con frecuencia y tenía muchas situaciones conflictivas con el resto de compañeras y compañeros. Su situación familiar no era muy regular y tenía que asumir, además del nuevo país y la nueva lengua, la de una madre que trabajaba fuera de casa muchas horas y un nuevo compañero de su madre al que se tenía que adaptar. No era lo que se pudiera llamar una situación fácil.

Al igual que con el niño, muchas dosis de paciencia, muchas explicaciones al resto de compañeros y compañeras para que entendieran su diferencia y buscar aquellas conexiones entre el mundo del que venía y el que tenía ante sí, la relación permanente con su familia, durante un tiempo en el que su abuelo vino a vivir con ella, el abuelo vino al cole y estuvo con ella en la clase, se sintió importante porque otros abuelos no solían quedarse en el aula. Su abuelo, que hablaba español, aunque con bastante dificultad, sirvió de enlace entre ella y su nuevo mundo, y ayudó al resto del alumnado a entender que otros mundos igual de buenos o malos que el nuestro también cabían en nuestra escuela. Las atenciones a su propia identidad y poder contarnos cosas de "Maroco", ayudó en este difícil camino de la atención a la diversidad.

He empezado diciendo que tuve la suerte... porque la presencia de estos niños me ayudó a mí a buscar fórmulas metodológicas diferentes que posibilitaran los aprendizajes a todos y cada uno de mis alumnos y alumnas con autonomía, sin dejar por ello de entenderse y colaborar para conseguir avanzar cada uno y cada una en la medida de sus posibilidades, admitiendo el hecho de la diferencia como riqueza y no como adversidad, incluyendo en lo cotidiano y lo cercano otros países y otras culturas que, gracias a ellos, todos nosotros veíamos más cerca y más queridos. En años sucesivos tuve otros niños y niñas de otras culturas: Cabo Verde, Mauritania, Inglaterra, Ucrania... Cada uno y cada una fueron enriqueciendo la comprensión que niñas y niños tan pequeños tienen del mundo. En mi clase siempre había un rincón de mapas y una esfera terrestre, les gusta buscar el país de cada uno.

LOS SISTEMAS EDUCATIVOS PUEDEN CONTRIBUIR A ALIMENTAR LOS CONFLICTOS O A RESOLVERLOS

“Siempre he oído a los presos jóvenes de Irlanda del Norte condenar la educación que habían recibido”, dice Alan Smith, profesor de la Escuela de Pedagogía de la Universidad del Ulster. “He escuchado estas palabras a jóvenes de apenas 20 años encarcelados por haber perpetrado asesinatos: Mi escuela, mis profesores y mis libros de texto no me han pertrechado para poner en tela de juicio lo que afirmaban. Creía que me decían la verdad, luego me di cuenta de que no era así”.

“En Ruanda, antes del genocidio, la segregación revestía diversas formas”, dice John Rutayisire, Director del Centro Nacional de Elaboración de Programas. En los expedientes escolares figuraba la etnia de cada alumno: hutu, tutsi o twa. Los cursos de historia y civismo acentuaban las divisiones de la sociedad al hacer hincapié en la pertenencia étnica. Y en aritmética, un profesor podía enunciar así un problema: “Hay diez tutsis en clase. Si matamos a cuatro, ¿cuántos quedan?”. Se suele presentar la educación como una panacea y son muy pocos los que niegan su papel fundamental en la formación de los jóvenes para que éstos desempeñen un papel de ciudadanos activos. Sin embargo, Sobhi Tawil, investigador de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO (OIE), con sede en Ginebra, nos recuerda que la educación es también “un instrumento esencialmente ideológico, relacionado de distintas maneras con la violencia política, voluntaria o involuntariamente”.

Un informe reciente del UNICEF señala los distintos tipos de manipulaciones negativas que se han efectuado –o se siguen efectuando– con la enseñanza. Entre ellas, impedir a determinados grupos el acceso al sistema educativo; utilizar la enseñanza para hacer desaparecer determinados idiomas y valores; practicar la segregación en el sistema educativo a fin de mantener las desigualdades; destruir centros docentes o clausurarlos a la fuerza; manipular los libros de texto con fines políticos, e inculcar actitudes de prepotencia a los alumnos, por ejemplo con descripciones tendenciosas de los pueblos y las naciones.

Todas estas taras se han dado en los sistemas educativos de siete países desgarrados en los últimos decenios por espantosas guerras civiles: Bosnia y Herzegovina, Guatemala, Líbano, Mozambique, Irlanda del Norte, Ruanda y Sri Lanka. Todos ellos participan hoy en un proyecto de investigación realizado por la OIE. En cada uno de esos países, los investigadores y las autoridades encargadas de la educación han examinado con lupa los sistemas educativos, analizando los contenidos de los libros de texto, las características estructurales y las políticas de educación susceptibles de haber fomentado los conflictos sangrientos entre los distintos grupos de población.

En Irlanda del Norte, la segregación es uno de los componentes esenciales del conflicto y una característica fundamental del sistema educativo: 95% de los alumnos están escolarizados en centros docentes confesionales, católicos o protestantes. “Los encargados de los planes de estudios empezaron a poner en tela de juicio el sistema en los decenios de 1960 y 1970, pero ha sido difícil cambiarlo”, dice Michael Arlow, ex miembro del Consejo Cívico de Programas, Exámenes y Evaluaciones de Irlanda del Norte. La segregación es también el elemento característico del sistema educativo en Bosnia y Herzegovina, donde los niños van a escuelas croatas, bosnias y serbias, cursando tres planes de estudios diferentes que administran 13 organismos de distrito. Las divisiones étnicas se refuerzan por el hecho de que “en Bosnia y Herzegovina cada autoridad educativa puede imponer un plan de estudios inadecuado desde el punto de vista cultural, porque no se ha acordado ninguna norma que reglamente los programas escolares”,

SUE WILLIAMS.
EL CORREO DE LA
UNESCO, ENERO
2004.

según Phillip Stabback, ex Director de Educación interino ante la misión en Bosnia y Herzegovina de la Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa (OSCE). Stabback menciona el caso de niños bosnios musulmanes a los que se negó el ingreso en escuelas serbias de sus localidades. Cuando fueron admitidos por intervención de las autoridades, las escuelas se negaron a proporcionarles libros de texto. En Guatemala, la lengua y la cultura mayas, pese a ser las de la mayoría de la población, estuvieron proscritas durante decenios del sistema educativo, basado en la lengua y cultura españolas de la minoría descendiente de los colonizadores.

Las primeras insurrecciones violentas posteriores a la independencia de Sri Lanka estallaron en el decenio de 1950 a causa de la promulgación de la Official Language Act que hizo del cingalés el único idioma oficial del país. "El tamil se reconoció tardíamente como lengua oficial en 1992, cuando las dos comunidades del país estaban ya profundamente divididas", dice Lal Perera, Director del Centro Nacional de Investigación y Evaluación de la Educación de Colombo.

Según Alan Smith, "la relación entre la educación y los conflictos se debe tener en cuenta en los programas de desarrollo, y es necesario crear sistemas educativos capaces de reaccionar ante los conflictos". Los investigadores que participan en el proyecto de la Oficina Internacional de Educación, al mismo tiempo que constituyen un fondo común con las conclusiones de sus estudios, centran sus esfuerzos en la corrección de anomalías e injusticias allí donde es posible, modificando los planes de estudios y reestructurando los sistemas educativos. La realización de esos cambios supone una labor a largo plazo y un esfuerzo muy arduo. El informe del UNICEF dice en sus conclusiones que "la modificación de la práctica pedagógica representa fundamentalmente un reto para las políticas establecidas, en la medida en que cuestiona las estructuras de autoridad, jerarquía y control, tanto en los países del Norte como en los del Sur".



UNESCO/N. Burke

Sarajevo, 1993. Aula casi vacía del barrio de Grbavica, entonces de mayoría serbia.

Violencia, racismo, sexismo, discriminación... palabras a las que nos hemos acostumbrado y que forman parte de nuestra cotidianeidad, pero que deseáramos apartar de ella. Violencia en televisión, racismo en la calle, discriminación en el trabajo... La infancia percibe este mundo a través del gran ojo televisivo que permanentemente nos mira y nos deja ver un mundo distorsionado. Pero dentro de esta globalización mediática hay dos campos que más nos interesan y que a través de nuestra investigación intentamos descifrar: los mensajes que los niños perciben en las imágenes que se confeccionan para ellos, y la relación con los textos que las acompañan y la realidad a la que hacen referencia.

Nadie se cuestiona la importancia de las imágenes en los libros infantiles, con independencia de su función, aunque el número de trabajos de investigación realizados sobre ellas sea muy escaso. Estamos convencidos que las causas se deben a la escasa importancia otorgada a la ilustración como género artístico, a su poder educativo y la inexistencia de un método riguroso de análisis de imágenes al igual que existe para los textos. Se les podrían añadir otras más, como el poco interés de los medios de comunicación especializados, la falta de crítica artística ajena a intereses comerciales, etc.

Durante la educación preescolar y primaria se intenta que los niños lean y escriban, aprendan a leer y a escribir con cuestionable éxito. Es un problema recurrente en todas las administraciones educativas la necesidad de que desde los primeros años de aprendizaje se adquiera suficiente vocabulario y la capacidad de su interpretación. Pero al final del primer ciclo educativo, cualquier niño occidental ha pasado más horas delante del televisor que en la escuela; es decir, ha adquirido una cultura visual absolutamente independiente de cualquier aprendizaje y de forma autónoma. Apenas se le presta importancia a lo que ve, a los mensajes visuales que recibe. En este contexto se hace necesario un estudio sobre qué tipo de imagen reciben los niños en la actualidad, no sólo desde el punto de vista artístico, sino en cuanto a su contenido.

En esta época se han superado todas las barreras culturales para acceder a un "mercado único" audiovisual dominado por los "imperios" Disney y japonés. Durante la programación infantil, en cualquier cadena de TV española, pública o privada, el 90% de los dibujos animados emitidos provienen del mercado japonés o del estilo Disney. La intención de ambos es clara. La producción japonesa no requiere tiempo ni alta tecnología para confeccionar una serie de animación. El continuo empleo de efectos cinéticos e imagen congelada permite una producción a muy bajo costo, pero altamente atrayente por sus vivos colores y tramas trepidantes y, sobre todo, violencia gratuita. Por otro lado, los éxitos comerciales de Disney han animado a otras productoras, tanto americanas como europeas, a continuar una línea de dibujo y de argumento muy similar, buscando una rápida comercialización.

Con esta situación hay un elemento preocupante en la producción de imágenes para niños, en el que hemos centrado parte de nuestra investigación: el sexismo, que no es más que otra manifestación de la violencia. Los estereotipos de los libros ilustrados ejercen con frecuencia más fuerza sobre los niños que la realidad que les rodea. Las imágenes insisten en las funciones tradicionales para el hombre y para la mujer, limitadoras para las niñas y empobrecedoras para los niños. De hecho, por una curiosa necesidad de simetría, las características y los comportamientos que se atribuyen a un sexo se niegan al otro. Si los chicos son activos y osados, las chicas no pueden ser sino pasivas y temerosas. Si las chicas son afectuosas y sensibles, no queda más opción a los chicos que mostrarse violentos. Esta rigidez en los papeles que aprisiona y modifica la personalidad se encuentra en los libros que tienen los niños de preescolar o de primaria, en lugar de incidir en la realidad cotidiana que conocen: mujeres responsables y autónomas (y que,

además, son guapas), madres inteligentes e instruidas, parejas que mantienen relaciones de igualdad.

Transcurridas tres décadas desde la “revolución” de los setenta, donde la literatura y la ilustración infantil y juvenil se muestran activamente comprometidas en favorecer valores sociales no discriminatorios, nos preguntamos qué ha quedado de todo aquello, si ha profundizado ideológicamente el cambio en la ilustración y en la literatura infantil española.

Dada la importancia que tiene el tema, ya que a través de estos personajes se transmiten valores que pueden ser beneficiosos o perjudiciales en la educación de los niños, sobre todo en una edad tan temprana, muchos especialistas vienen investigando en esta línea desde la década de los setenta, sobre todo en el ámbito de la literatura. Mencionamos los más destacados:

- El punto de partida para nuestro estudio lo ocasionó el 24^o Congreso Internacional del IBBY (International Board on Books for Young People, organismo internacional para la creación y difusión de literatura e ilustración infantil), celebrado en 1994 en Sevilla y en el que se mostró la preocupación por la diversidad cultural, el tratamiento de “lo diferente” o el sexismo en la literatura e ilustración infantil.
- Los trabajos sobre este tema se remontan a 1971, en la Universidad de Princeton, en Nueva Jersey, donde un grupo de profesoras analizaron 15 colecciones de cuentos para niños. El estudio reveló que los niños eran protagonistas de 881 cuentos, mientras que las niñas lo eran de 344. Entre sus conclusiones destacaban que desde la escuela primaria los niños aprenden que los varones son dominadores, activos, organizados y creativos, y que las niñas son pasivas, ordenadas, intuitivas y deseosas de agradar⁵⁰.
- Diez años después, en 1981, la UNESCO emprendió un estudio en varios países sobre los estereotipos sexistas en los libros infantiles, constatando que en todos ellos se publicaban un alto número de libros de contenidos claramente sexistas⁵¹. A este respecto podemos citar también un estudio publicado en 1994 por Teresa Colomer⁵² (profesora de la Universidad Autónoma de Barcelona) sobre el sexismo en la literatura infantil y juvenil, donde analiza una muestra de 150 libros publicados desde finales de la década de los setenta sancionados por la crítica como los mejores publicados en España, con independencia de la nacionalidad de los autores e ilustradores. En este estudio analiza cada uno de los personajes, pero sólo desde el punto de vista de la literatura, llegando a la conclusión de que la presencia femenina ha aumentado, pero el proceso no parece lo suficientemente consolidado.
- Si hay una figura que destaca en este campo es la de Adela Turín, autora de la colección feminista *A favor de las niñas*, y además de numerosos cuentos infantiles y del libro *Los cuentos siguen contando*⁵³, en el que se hace un estudio minucioso de los estereotipos sexuales.
- En 1996, la Asociación Du Côté Des Filles, creada en Francia en 1994 con el apoyo de la Comisión Europea, puso en marcha una investigación sobre los álbumes ilustrados. El proyecto analiza el sexo de los personajes representados, sus funciones, acciones, entorno y relaciones con los otros personajes. Las conclusiones

⁵⁰ Orquín Lerín, Felicidad: *Esteriotipos en los libros no sexistas*. Memoria del 24^o Congreso Internacional del IBBY de Literatura Infantil y Juvenil. Sevilla, 1994, pp. 106 y ss.

⁵¹ *Ibidem*.

⁵² Colomer, Teresa: “A favor de las niñas. El sexismo en la literatura infantil”. Revista *CLIJ*, N^o 57, pp. 7-24, 1994.

⁵³ Turín, Adela: *Los cuentos siguen contando... Algunas reflexiones sobre los estereotipos*. Editorial Horas y Horas, Madrid, 1995.

resultantes no difieren de las anteriores: “El mundo que muestran los álbumes es sexualmente discriminatorio y mayoritariamente masculino, y sólo en raras ocasiones se dan situaciones en las que niños y niñas, hombres y mujeres cohabitan, comunican e intercambian”.

La educación para la solidaridad, la igualdad y la paz es el objetivo prioritario de muchos gobiernos. El concepto de relatividad, tanto en física como en ciencias sociales, ha derribado la idea de universalismo y hegemonía que predominaba a principios del siglo XX. Las concepciones globales, los esquemas totalitarios, el pensamiento único se debilitan ante la evidencia de la propia realidad. Hay un regreso a lo pequeño, que mide la identidad por el grupo étnico, religioso o ideológico. Pero la palabra minoría adquiere una nueva dimensión que no está exenta de violencia, y la violencia es el producto de la intolerancia, que, a su vez, no es más que la incapacidad de ponernos en el lugar del otro.

A través de la lectura, texto e imagen, el niño se relaciona con otras tierras, otras personas o con su propia gente, pero vista desde otra perspectiva. Existe un reconocimiento de lo propio y una aceptación de lo extraño.

La investigación llevada a cabo por el Proyecto Multiculturalismo y Exclusión Social en Imágenes Infantiles, con cargo al Ministerio de Ciencia y Tecnología, del que formo parte, pretende analizar cómo perciben los niños estas ilustraciones y si se corresponde con lo que pretende el autor. Hemos comprobado grandes desfases entre la intención del ilustrador, la percepción del niño y la realidad que le rodea. Ha sido interesante demostrar que, en general, estos niños reconocen con más facilidad a los personajes fantásticos o maravillosos que a aquellos de la vida real, ya que suelen caracterizarse por numerosos elementos que han sido una constante a lo largo de los siglos, y que estos personajes tienen unas connotaciones que el niño les atribuye de lo que ha aprendido de la realidad o de la televisión, con independencia de lo que el ilustrador ha representado. Un ejemplo a la hora de percibir una imagen serían los valores positivos o negativos que se le asignan al personaje. Una bruja, o un pirata, son malos por naturaleza para la mayoría de los niños.

Sin duda se puede hablar, por tanto, de personajes buenos y malos para los niños: reyes y príncipes son buenos, mientras que, como hemos dicho, brujas y piratas son malos, y cualquier personaje de la vida cotidiana (padres, madres, abuelos) es bueno. Por supuesto existe la compatibilidad entre cada uno de los personajes y valores, sin embargo, el paso que hay de la bondad a la maldad es mucho más fácil que a la inversa. Cualquier complemento de connotaciones negativas convierte rápidamente un personaje bueno en malo, pero harán falta muchas más pistas (no sólo complementos sino posición o actitud del cuerpo, rasgos y gestos del rostro, etc.) para convencer a un pequeño del carácter benigno de un personaje que siempre ha sido para él malo por naturaleza.

Dentro de este contexto no podemos olvidar el movimiento del “political correctness” o políticamente correcto, que surgió en EE.UU. a finales de los años 80 y que ha invadido todo ámbito de creación con una especie de fundamentalismo formal. Se ha definido como la batalla para hacer la literatura infantil políticamente aceptable para todos los sectores de la sociedad en temas como racismo, sexismo, clases sociales... Por supuesto que todos estamos en contra de las manifestaciones de violencia, ya sean físicas, psíquicas o de género, pero creemos que el excesivo proteccionismo por parte de algunos editores o productores audiovisuales está privando a nuestra infancia de una visión más amplia de su mundo. En el afán por respetar las minorías, por evitar cualquier tipo de discriminación o por evitar críticas, el movimiento “políticamente correcto” ha llegado a situaciones que bordean el absurdo. No sólo tenemos que cuidar el espacio de libertad infantil sino también la libertad de los creadores de literatura o arte para niños. Desde un extremismo ideológico “Alicia en el País de las Maravillas” sería censurada por los editores porque la oruga no puede aparecer fumando en pipa, o Alicia no debería comer de un hongo donde ha estado

una oruga o, incluso, porque el conejo es blanco, clara referencia a una mayoría social dominante. Un ejemplo real: la Warner Bros ha censurado la publicación en vídeo de los primeros dibujos de Bugs Bunny de los años 40 por considerarlos violentos. Los niños no podrán ver como era Bugs Bunny en sus comienzos (ni ustedes, ni yo) Lo que queda al final es que muchos editores son culpables de que se publiquen libros neutros, sin colorido, sin conflictos, sin emoción, sin vida. Lo que comenzó como un intento de suprimir algo que se considera una ofensa moral, social, cultural o política corre el riesgo de convertirse en argumento para la censura. Es posible que el negar a nuestros niños el acceso a determinadas ideas pueda ser tan peligrosa como exponerlos a las mismas.

El contenido de los cuentos actuales no es sino un producto o resultado de los temas que se han abarcado en el libro infantil, y de la manera como se han tratado estos temas. Encontramos, por tanto, a un niño o niña protagonista de la mayoría de los cuentos, ya que aunque se trate de un libro de tema fantástico, los protagonistas siguen siendo los niños. Por tanto, se nos muestra a un niño como epicentro de vidas familiares, historias más o menos fantásticas y, además, rodeado de un entorno que asimila como algo perfecto, donde nunca surgen problemas, y si surgen se solucionan enseguida.

Al convertirse el niño en el centro de todo, los demás seres que le rodean pasan a ser personajes que normalmente enfocan su vida en función de él, tal es el caso de madres, padres, abuelas, abuelos, tías... que inundan los cuentos desplazando a los personajes clásicos de los *cuentos* maravillosos. Han desaparecido de los cuentos los reyes, las brujas y los dragones. Cuando los protagonistas de los cuentos son animales, el panorama no cambia mucho, ya que éstos no cumplen con su papel, sino que se humanizan cobrando la personalidad de un hombre o mujer (o de un niño en este caso), actuando y pensando como él, independientemente del grado de caricaturización gráfica que se le haya aplicado a la imagen.

Pero esta protección frente a la violencia no encuentra reflejo en la discriminación sexual. Manteniendo esta preferencia por el protagonismo infantil, destaca, además, la preferencia por uno de los sexos. Teniendo en cuenta el sexo del total de personajes que intervienen en la muestra de libros analizada en nuestra investigación, ya sean protagonistas o no, encontramos una desigualdad entre sexos que se torna en favor del sexo masculino. Pero la gran diferencia de los sexos no se encuentra tanto en la cantidad de participación como en la calidad de la participación. El sexo femenino no sólo ocupa los puestos secundarios de los libros infantiles, sino que desde ese puesto reivindica en la mayoría de los casos su estado discriminatorio en comparación con el sexo masculino. Nos referimos a que, en general, se presenta a una mujer feliz aunque su única función en la vida sea la de cuidar y alabar al niño y las labores domésticas. Esta representación sexista se hace tanto desde el texto como desde la ilustración, y, además, tanto por parte del sexo masculino como del femenino, como demuestra el sexo de cada uno de los creadores de cada libro. Por tanto, es arriesgado hablar de machismo. Se podría tratar más bien de una repetición de estereotipos que surgieron como reflejo de una sociedad repleta de desigualdades evidentes entre sexos, que por desgracia aún siguen existiendo pero que cada día son menos. En consecuencia, ya no se trata de un reflejo de la realidad, sino más bien de una despreocupación y una falta de originalidad que inculca a los niños mensajes sexistas.

Con esto queremos decir que no hay violencia, sino violencias de diversos tipos y que el niño percibe por diferentes medios. El profesor Alonso Erausquin señala una serie de binomios o categorías de la violencia presentes en los mensajes audiovisuales: física o psíquica, explícita o implícita, absoluta o relativa, agradable o molesta, espectacular o densa, explicada o no explicada, justificada o condenada, premiada o castigada, útil o inútil. Y, sobre todo, discutida o no discutida. Insistir de forma exagerada en limpiar de violencia sólo física un solo medio, en este caso el libro infantil, lleva a olvidar otras manifestaciones indeseables que están ahí. Internet, videojuegos, televisión son los medios más atrayentes y que están confeccionando formas de comportamiento. Juegos

como Carmaggedon, donde un conductor obtiene puntos al atropellar a peatones, o Quake, que gana quien logre asesinar con sofisticadas armas a todos los demás, se imponen en el mercado, sin que nadie se preocupe de filtrar sus contenidos con tanto interés como ocurre en los libros infantiles. Sólo en la versión alemana de algunos videojuegos la sangre es verde, consiguiendo que para los niños las imágenes agresivas del juego no sean violentas porque en ellas no hay sangre. Si los conceptos de violencia resultan tan dispares, difícilmente podremos llegar a un consenso para regularla.

Con los dibujos animados ocurre algo parecido. Durante años se ha considerado este género como sinónimo de infancia, sin preocuparse de sus contenidos. “El Manga” irrumpió hace 25 años en las televisiones españolas con un éxito tremendo y con una violencia a la que no estábamos acostumbrados. Hubo que fijarnos en series como “Bola de dragón”, emitida en hora infantil, para que algún programador la relegara a las madrugadas por su alto contenido violento. Proceso inverso ha ocurrido con series como “Los Simpson” o “South Park”, que empezaron en horarios marginales y que la mercadotecnia ha convertido en programas favoritos de los niños, aunque no fueron creadas para ellos. En definitiva, y para finalizar, queda claro que el mundo representado en la mayoría de los libros de la muestra analizada y de los dibujos animados se queda pequeño; pequeño en cuanto a países, culturas, razas, especies, incluso entre vecinos y colegas; y, en definitiva, pequeño en todo aquello que nos hace especiales a cada uno de nosotros.

CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE ÉTICA EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN. GRANADA, 2001.
UNESCO-FUNDACIÓN CULTURA DE PAZ.

EL APARTHEID OCULTO EN LA INDIA

En la India, el antiguo sistema de castas sume a millones de personas en una pobreza degradante, en perjuicio de sus derechos más elementales. Cambiar la situación llevará tiempo.

Durante siglos, los intocables de Paliyad, una aldea del distrito de Ahmedabad, en el oeste de la India, han sabido guardar las distancias. Muchos de ellos son basureros, asean los retretes de las castas superiores o trabajan en el campo, a veces por menos de un puñado de arroz al día. “Sabemos que tenemos que mantenernos alejados de ellos (personas de casta superior) desde que nacimos”, afirma Rajesh, que va a cumplir diecinueve años. “En los negocios de té nos dan tazas diferentes, sucias y estropeadas, y estamos obligados a lavarlas. Hemos de caminar 15 minutos para llevar agua a casa, porque no podemos abastecernos en los grifos de la aldea, que utilizan las castas superiores. No nos admiten en los templos y, cuando íbamos a la escuela, mis amigos y yo debíamos sentarnos fuera del aula. Los niños de casta superior ni siquiera nos permitían tocar el balón con que jugaban, por lo que nosotros lo hacíamos con piedras”.

VEINTE SIGLOS DE DISCRIMINACIÓN

Más de 160 millones de individuos, la sexta parte de la población de la India, siguen soportando el peso de un sistema de castas existente desde hace dos mil años y promulgado por la teología hindú, que encierra a las personas en un rol inmutable determinado por su nacimiento. Aunque el término “intocables” fue abolido en 1950 por la Constitución de la India, los dalits (o personas oprimidas, como se les llama actualmente) siguen estando discriminados. Se les niega el acceso a la propiedad de la

6

DR. GOPAL GURU,
PROFESOR DE
CIENCIAS
POLÍTICAS DE LA
UNIVERSIDAD DE
PUNE Y MIEMBRO
DEL CENTRO DE
ESTUDIO DE LAS
SOCIEDADES EN
DESARROLLO,
NUEVA DELHI,
CON SHIRAZ
SIDHVA,
PERIODISTA, EL
CORREO DE LA
UNESCO, 2001.

tierra, trabajan en condiciones degradantes y son atacados sistemáticamente por la policía y los grupos de defensa de las castas superiores, que disfrutaban de la protección del Estado.

Aunque la India ha procurado superar las desigualdades adoptando medidas de discriminación positiva –como la fijación de cuotas en la educación, en la administración y en las instancias políticas–, lo cierto es que esos paliativos sólo benefician a unos pocos. La más alta magistratura del país, la de Presidente, meramente decorativa, es desempeñada en la actualidad por un dalit, K.R. Narayanan. Pero los horrores del apartheid oculto de la India persisten y todos los intentos de desafiar este rígido orden social se traducen en actos de violencia o represalias económicas.

El sistema de castas de la India, quizás la jerarquía social más antigua del mundo, entraña una compleja ordenación de los grupos sociales basada en la pureza ritual. Atribuido al legislador Manu, el sistema fue esbozado hace más de dos mil años en el Dhrama Shastra, piedra angular de la religión hindú.

Según Manu, cada individuo ha nacido en una de las principales varnas, o grandes categorías, y ha de permanecer dentro de ella hasta la muerte, aunque la posición de cada casta puede variar según las diversas regiones del país y con el tiempo. En orden de precedencia, los brahmanes son los sacerdotes y maestros; los kshatriyas, los nobles y guerreros; los vaishyas, los mercaderes y negociantes, y los shudras, los campesinos, obreros y artesanos. Los intocables pertenecen a una quinta categoría, al margen del sistema de varnas, porque las labores que se les encomendaban eran demasiado impuras ritualmente como para incluirlos en esa escala. Es evidente que la discriminación basada en la casta fue una construcción ideológica elaborada por las categorías superiores para crear y mantener su monopolio sobre el capital cultural (conocimiento y educación), el capital social (situación y dominación patriarcal), el político (poder) y el material (riqueza).

MECANISMO DE EXPLOTACIÓN

A menudo, los códigos fueron perniciosos y se violaron las reglas para favorecer a las castas superiores. Por ejemplo, en el norte de la India se obligaba a los intocables a anunciar su llegada con tambores y se estimaba que incluso su sombra ensuciaba. En el sur, algunos brahmanes decretaron que las castas inferiores debían permanecer a una distancia de 22 metros de ellos, a fin de no contaminarlos.

Pero esta discriminación basada en la casta tenía también una dimensión pragmática. Los intocables, sin acceso a la educación ni a los libros de los brahmanes, estaban autorizados a desarrollar sus propias aptitudes, por ejemplo en la agricultura o la obstetricia. Pero únicamente porque beneficiaba a las clases superiores. La casta se utiliza a menudo como un mecanismo de explotación económica. Aún hoy no se permite que los dalits crucen la línea invisible de contaminación que separa su parte de la aldea de la que ocupan las castas superiores. Sin embargo, una mujer dalit, cuya mera sombra es impura, puede dar masajes a una mujer de casta superior a la que sirve. A su vez, a los hombres de casta superior no les importa violar a las dalits o tener relaciones con prostitutas de categoría inferior, aunque tocarlas por casualidad en la calle constituya un sacrilegio.

Una de las razones principales de que persista el sistema de castas es que la noción jerárquica de bien social que perpetúa es legitimada por las propias categorías inferiores. Éstas reproducen dicha jerarquía cuando imitan los valores culturales de las castas superiores discriminando a las inferiores a la suya. Los sociólogos sostienen que hay más de dos mil castas y subcastas que se dividen de acuerdo con criterios laborales, sectarios, regionales y lingüísticos. Incluso los dalits, pese a su condición de parias, se subdividen en otras castas. Esta proliferación favorece la discriminación tanto horizontal como vertical, haciendo que las relaciones sociales sean aún más rígidas.

UNA OPINIÓN PÚBLICA INSENSIBLE

La triste situación de los dalits y el atropello sistemático de sus derechos no causan mayor inquietud en la opinión pública, por lo que el Estado no se siente apremiado a impulsar una transformación social profunda. En vista de ello, una coalición de grupos y activistas dalits ha movido cielo y tierra para que el caso figure en el orden del día de la Conferencia Mundial de las Naciones Unidas sobre el Racismo.

“Las castas constituyen el apartheid oculto de la India”, sostiene Martin Macwan, de cuarenta y un años, promotor de la Campaña Nacional sobre Derechos Humanos de los Dalits. Afirma que, al igual que el racismo, la discriminación de casta se basa en el principio de rebajar a otras personas. Estas exigencias han desencadenado un debate nacional sobre la naturaleza de la discriminación basada en la casta y la posibilidad de que otros países intervengan en un tema que el gobierno indio considera un asunto interno. El gobierno se ha opuesto a que se incluya el caso de las castas en el orden del día de la Conferencia, argumentando que sistema de castas y racismo no son sinónimos. “Raza y casta son nociones diferentes”, insiste Soli Sorabjee, Procurador General de la India y miembro de la Subcomisión de las Naciones Unidas de Prevención de la Discriminación. La India, que ha impulsado una vigorosa campaña contra el apartheid, sostiene que ha hecho todo lo posible en aras de la igualdad de las castas inferiores. La quinta parte de los escaños del Parlamento está reservada a los miembros de las castas “registradas” (término oficial para designar a los dalits), y algunos estados son gobernados por partidos poderosos basados en alianzas con castas inferiores.

Sin embargo, las cuotas y la asignación de puestos de trabajo no han consolidado la igualdad, la dignidad ni tampoco la seguridad de las personas humilladas de la India. En las aldeas, el estigma social sigue siendo demasiado fuerte para borrarlo sólo con una ley. Aproximadamente dos tercios de los dalits son analfabetos y alrededor de la mitad son campesinos sin tierra. Sólo el 7% dispone de agua potable, electricidad y retretes. Y también son dalits la mayor parte de los 40 millones de trabajadores forzados existentes (que laboran como esclavos para pagar sus deudas), incluidos 15 millones de niños. En 1998, grupos de defensa de los derechos humanos financiaron en ocho estados de la India una campaña de denuncia de los abusos que sufren los dalits. En el plano internacional, organizaciones como Human Rights Watch han empezado a interesarse por el problema. Aunque algunos dalits se rebelan y recurren a la lucha armada, estos intentos son sofocados invariablemente por las poderosas milicias privadas de las castas superiores. Macwan está de acuerdo en que la inclusión de la discriminación de casta en la Conferencia de Durban será sólo una victoria simbólica que no modificará en nada la realidad. Para él, la única solución es cambiar la mentalidad de la gente.

LUCHAR CONTRA EL SILENCIO

Tropecé con el racismo por primera vez en Francia. Tenía nueve años. En mi escuela se utilizaba un mote para referirse a los negros. ¿Era eso una forma de racismo? En los niños era más bien estupidez, pero a mí me afectaba. Venía de Guadalupe, donde numerosas comunidades viven juntas, y allí nunca había sentido ningún tipo de discriminación.

El racismo no es natural. Es pensado. Lo generan adultos que establecen diferencias entre los colores de piel y las culturas. Para eliminarlo, el papel de la escuela es primordial. Ahora bien, todavía se habla en ella de “razas humanas”, cuando en realidad existe una sola y sería más apropiado hablar de diferentes comunidades.

7

LILIAN THURAM,
FUTBOLISTA DE
LA SELECCIÓN
FRANCESA. EL
CORREO DE
LA UNESCO,
SEPTIEMBRE,
2001

La historia de los pueblos se enseña muy mal: cada país se adueña de ella para demostrar que su comportamiento pasado fue justo. Asimismo, siempre me ha chocado que los negros sólo aparezcan en la historia a propósito de la esclavitud. Jamás se evoca su situación antes de esa página dramática, como si siempre hubieran sido esclavos. Su verdadera historia, su cultura, muy a menudo son escarnecidas. Se trata de un vacío histórico, de un velo que cubre la memoria de esos pueblos.

Para que un día podamos albergar la esperanza de erradicar el racismo es indispensable un auténtico trabajo de memoria. Algunas naciones deben reconocer sus errores del pasado, en particular frente a la esclavitud, que es, a mi juicio, una de las fuentes del racismo. Ha de escribirse la verdad, pero no por afán de venganza, sino a fin de emprender una verdadera reconciliación. Ahora bien, el combate dista mucho de estar ganado. Cuando en 1996 llegué al fútbol italiano, al principio no sentí ninguna manifestación de racismo ni de xenofobia. Luego la situación se deterioró brutalmente. ¿Por qué ese rechazo del otro? ¿Por qué esa agresividad? He ahí preguntas que permanecen sin respuesta.

Viví una experiencia dolorosa durante un partido en Parma, que entonces era mi club. Algunos hinchas se pusieron a gritar dirigiéndose a dos jugadores negros: "Ibrahim Ba come bananas en la choza de George Weah". Al término del encuentro hablé del incidente con otros miembros del club. Sentí una indiferencia que decidí no aceptar. Callarse es la peor actitud. La lucha contra el racismo es también una lucha contra el silencio. En encuentros regulares con escolares italianos, me empeño en explicar el papel importante de la fusión entre comunidades, que es una fuente de enriquecimiento indispensable. Estoy seguro de que esos jóvenes no están de acuerdo con las manifestaciones racistas que se desencadenan en los estadios.

No basta mencionar lo positivo. Hay que afrontar también lo negativo y, así, proseguir la reflexión. Es preciso combatir el mal inmediatamente para evitar que desemboque en situaciones intolerables. Y si tomo como ejemplo el fútbol, un vector social muy importante, es para eliminar toda forma de racismo en los estadios a fin de impedir que algunas personas utilicen el deporte para transmitir mensajes inadmisibles. Para mí es una desilusión observar que el racismo persiste. Existe desde hace siglos. Quieren hacernos creer que vivimos en un mundo maravilloso, que acerca a los seres humanos gracias a las nuevas tecnologías. Pero mi conclusión es brutal: espiritualmente no hemos progresado mucho.

El derecho a la diferencia no existe, ni siquiera para los vecinos más próximos.

La mundialización, tal como yo la concibo, presupone el respeto del otro y, por ende, de su diferencia, pues cada uno de nosotros tiene una historia diferente.

unidad 4

Actividades para trabajar en el Aula

NIVEL ENSEÑANZA BÁSICA O PRIMARIA

1. Buena semana | 392
2. En el lugar del otro | 393
3. ¿Cuánto nos parecemos? | 394
4. ¿En qué nos diferenciamos? | 396
5. ¿Somos iguales? | 397
6. El trabajo invisible | 399
7. El barómetro del maltrato | 401
8. Máscaras | 402
9. La extranjera | 403
10. ¡No grites... argumenta! | 405

NIVEL ENSEÑANZA MEDIA O SECUNDARIA

1. ¿Son diferentes estos mapamundis? | 407
2. Parece muy obvio | 410
3. Construyendo nuestro árbol
genealógico | 411
4. Enemigo histórico | 413
5. La Misión | 414
6. El Dorado | 416
7. ¿Sabías que...? | 417
8. Indígenas que viven en aislamiento | 421
9. Autoidentificación | 423
10. Videojuegos y valores | 425

Buena semana

Esta actividad se puede desarrollar en educación infantil y enseñanza básica/primaria.

OBJETIVO

Practicar actitudes que fomentan una sana convivencia.

VECTOR

Convivencia.

TRABAJO

Grupal.

PROCEDIMIENTO

Es importante que niños y niñas introduzcan en sus actitudes cotidianas saludos y fórmulas de cortesía que permiten una convivencia sana. Para hacer énfasis en estas conductas se propone:

BUENA SEMANA

Realizar la "Buena semana". En esta semana se hará insistencia especial en:

- Saludos de bienvenida y despedida.
- Fórmulas de cortesía: "Por favor" y "Gracias".
- Durante la semana no se realizará ninguna actividad que no se pida "por favor", ni se calificará ningún trabajo que no se ratifique con un "muchas gracias".
- Se harán exposiciones en pasillos de carteles que señalen:
 - ¿Molesto si abro la ventana?
 - Con gusto.
 - Adelante, por favor.
 - Gracias.
 - No hay de qué.
 - Por favor.
 - Mucho gusto.
 - ¿Puedo ayudarle?
 - ¿Puedo entrar?
 - Adelante, por favor.
 - Lo siento, disculpa.
 - ¿Se puede?
 - Una sonrisa no cuesta, ¡pero vale tanto!
 - Alegra esa cara: ¡es lo primero que ves cada mañana!
- Diario mural que recoja todos los saludos y despedidas que niños y niñas conozcan en cualquier idioma.
- Investigar diversas formas de saludo/ despedida que existen en el mundo. Por ejemplo, en Encarta-97 con el programa "Visitas guiadas" puede encontrar formas de saludo en 50 idiomas diferentes de todo el mundo.

En el lugar del otro

Esta actividad puede ser realizada en el primer y segundo ciclo de enseñanza primaria o básica.

OBJETIVO

Motivar a los niños y niñas a “colocarse en el lugar del otro”.

VECTOR

Equidad.

TRABAJO

Grupal.

PROCEDIMIENTO

Para motivar a los niños y niñas a colocarse en el lugar del otro se ha escogido la actividad del “cuento contado por el malo”. La persona comienza a contar el cuento de *La Cenicienta* como se indica en el recuadro.

De la misma forma se procede con el cuento de *Caperucita Roja*, pero contado por el lobo,

que tenía que sufrir las pedradas de la niña y los escobazos de su señora abuela. *El patito feo*, en este caso contado por sus pobres hermanos, discriminados por ser diferentes, o el de la libertina *Blancanieves*, que además de abandonar a su abnegada madrastra, quien no cesa de buscarla, esclaviza a siete pobres enanos para que trabajen para ella.

REFLEXIONAR

Realizar una puesta en común en clase que permita que el niño y la niña “opten” por soluciones diferentes a partir de “ponerse en el lugar del otro”. Para ello se debe comentar en clase a quién creo más: al lobo o a caperucita, a la madrastra o a Cenicienta... Lo importante es que el grupo clase reflexione sobre sus actitudes en la escucha a los demás.

“Hace muchos, muchos años, vivía una niña muy pequeña, pero muy traviesa y consentida, en un palacio precioso. Era hija de un noble caballero que enviudó al nacer la niña. Desde entonces se había dedicado por entero a hacerla feliz, pero tanto la consintió y mimó, que la niña, aún muy pequeña, era ya una descarada caprichosa. El padre la llamaba Cenicienta por su costumbre de enrabietarse hasta ponerse gris como la ceniza cada vez que se la contrariaba. Al fin, el padre pensó en casarse de nuevo para dar a su hija una nueva madre que la suavizara el carácter. Y se casó por eso con una dulce y encantadora joven, que tan pronto conoció a Cenicienta no tuvo otro empeño que hacerla feliz, conmovida por la temprana edad a la que se había quedado huérfana. Cenicienta, sin embargo, odiaba a su nueva madre, a la que siempre llamaba “madrastra” para dar a entender que no era su verdadera madre. Esto no hizo ninguna mella en su madrastra, que continuó tratándola siempre con verdadero afecto y cariño. La madrastra tuvo con el tiempo dos hijas más, tan tiernas y encantadoras como su propia madre. Pero lejos de conmovier con su bondad a Cenicienta, ésta les devolvía sus cariñosas atenciones con crueles desplantes. ‘Yo soy la única legítima heredera de mi padre, porque toda nuestra fortuna se la debemos a mi verdadera madre, y tan pronto se muera mi padre os echaré de mi casa’, solía decirles para asustarles. Esta situación entristecía tanto a su padre que en muy poco tiempo se murió de pena...”

¿Cuánto nos parecemos?

OBJETIVO

Conocer a las personas que consideramos “distintas”.

VECTOR

Convivencia.

TRABAJO

Grupal.

PROCEDIMIENTO

En general, las personas perciben su forma de actuar ante culturas diversas como tolerante y no suelen creer que tengan actitudes discriminatorias ante la diversidad. Sin embargo, existen imágenes preconcebidas y compartidas socialmente (estereotipos) que se tienen de las personas guiadas por una característica común (sexo, etnia, cultura...) sin tener en cuenta su individualidad. Estas imágenes preconcebidas se forman a través de un proceso complejo en el que interviene tanto la cognición como los sentimientos que se desencadenan ante lo desconocido y terminan creando categorías donde se sitúan a los demás. El primer paso para romper estas imágenes preconcebidas es ponerse en el lugar del “otro”.

En esta actividad se propone ponerse en la “piel” del otro (por ejemplo, el inmigrante, el que llega a la clase desde otro lugar) y analizar la situación en que llegan para vivenciar que las personas somos mucho más iguales que diferentes.

Materiales

- Pliegos de papel kraft.
- Tijeras.
- Pegamento.
- Cartulinas.
- Pita (cuerda o cordón).

PRIMERA PARTE

Por grupos, repartir cartulinas. Dibujar la silueta de una de las personas del grupo y

abrir ventanas. Debajo de cada ventana (en los ojos, cerebro, boca, etc.) escribir los sentimientos y actitudes que cada uno de los estudiantes tendría al emigrar a otro país o tener que cambiarse de escuela. Por ejemplo, en el corazón, levantar la cartulina, la palabra: esperanza...

Poner en común, explicar las razones que llevan a las personas a emigrar o cambiarse de ciudad, escuela y las consecuencias que tiene.

Puede orientar la evaluación con preguntas como las siguientes:

¿Qué te llevarías si emigraras? ¿Cuáles son las causas de la emigración? ¿Qué es lo que te ocurre cuando te encuentras comenzando de nuevo en otro país? ¿Qué crees que echarías de menos?

SEGUNDA PARTE

Escriba en un papel o etiqueta el nombre de un lugar del planeta. Es aconsejable escribir lugares cercanos y lejanos.

Distribuya el grupo curso por parejas y reparta a cada pareja una etiqueta con el nombre de un país o lugar del planeta. Colocarse en grupos y por parejas, personas con distintos países o lugares, se buscan aquellos elementos que son comunes. Por ejemplo, la pareja que le tocó Perú trabaja con la pareja que le tocó Alaska y buscan qué tienen en común esquimales y peruanos. La pareja que le tocó Chile trabaja con la pareja que le tocó China y buscan qué tienen en común chilenos y chinos.

Poner en común las características que son propias a todos los seres humanos y analizarlas desde el punto de vista que ellas distingan de forma universal a los seres humanos.

TERCERA PARTE

Pida a cinco estudiantes que salgan de la sala de clases.

Reparta a cada participante del grupo,

incluidos las personas que han salido, un trozo de cuerda o cordón.

Luego que las cinco personas han salido, usted da las instrucciones al grupo señalándoles que su trabajo es unir los trozos de cuerda. La premisa es que ganarán aquellas personas que consigan unirse para formar la cuerda más larga. Al grupo mayoritario se le indicará que no debe hablar ni permitir que las personas que están fuera se unan al trabajo.

Indique a las personas que están fuera que entren.

Al finalizar habrá dos grupos, uno con una cuerda larga y otro con una corta. Analizar cómo se han sentido.

CUARTA PARTE

Pida a los estudiantes que busquen el significado de las siguientes palabras y se las expliquen al curso en la próxima clase:

- Inmigrante.
- Emigrante.
- Extranjero.
- Desplazado.
- Turista.
- Exiliado.
- Refugiado.
- Invitado.

Analizar las connotaciones y las diferentes acepciones que se da a cada uno de estos términos en la sociedad en la que vivimos.

¿En qué nos diferenciamos?

OBJETIVO

Aprender a diferenciar entre los prejuicios, las actuaciones y los ideales.

VECTOR

Convivencia.

TRABAJO

Grupal.

PROCEDIMIENTO

En general, cuando las personas se sienten rechazadas buscan la protección del grupo que les acepta. Cuando una persona emigra, el primer impulso es conocer las costumbres y valores del país al que llega. Si tiene dificultades en la acogida, buscará la solidaridad de los otros que están o han estado en la misma situación, creándose grupos diferenciados. Una forma de combatir el racismo es facilitar la presencia de personas procedentes de otras culturas en todos los ámbitos sociales. Rompiendo la barrera invisible del miedo y el desconocimiento al otro para construir una sociedad abierta y diversa.

Materiales

- Papel kraft.
- Tijeras.
- Rotuladores.

PRIMERA PARTE

Distribuya el curso en grupos.

Reparta a cada grupo papel kraft, tijeras y rotuladores.

Pida a cada grupo dibujar un árbol con raíces, tronco y ramas. Pídales que en las ramas escriban aquellos miedos (prejuicios) que generalmente se manifiestan hacia las personas que consideran diferentes.

En el tronco pídale que coloquen el tipo de conductas que ellos creen discriminan a las minorías.

En la copa del árbol pídale que escriban los deseos que ellos tienen para tener una sociedad donde todas las personas sean tratadas desde el respeto, la justicia y la solidaridad.

Luego, haga una puesta en común en que cada grupo exprese miedos, conductas y deseos. Para orientar la reflexión de la actividad haga las siguientes preguntas:

- ¿Por qué los grupos mayoritarios desarrollan conductas de protección ante las minorías?
- ¿Cómo reaccionamos cuando nos enfrentamos a la diferencia?
- ¿Qué haces cuando te sientes rechazado?
- ¿Quién tiene que actuar para lograr un espacio de convivencia intercultural?
- ¿Cómo podemos facilitar el encuentro y el intercambio cultural?

SEGUNDA PARTE

- a. Trabaje con los estudiantes haciendo un listado en la pizarra sobre la visión que tenemos de las personas procedentes de otros países y analizarlos. Por ejemplo, los chinos, los esquimales, los mexicanos, etc., son más... ¿En qué se basa cada una de las percepciones? ¿Cómo se crean? ¿Son reales?
- b. Por grupos realizar listados de influencias de otros pueblos. Por ejemplo:
 - Música: mexicana, brasileña, cubana, francesa, de países africanos o asiáticos.
 - Comida: peruana, cubana, mexicana, árabe, japonesa, china.
 - Origen de productos que incluimos en la vida cotidiana: té, café, cereales, etc.

¿Somos iguales?

OBJETIVO

Detectar las capacidades y actitudes que otorgamos a hombres y mujeres.

VECTOR

Identidad.

TRABAJO

Grupal.

PROCEDIMIENTO

A lo largo de la historia y con muy diversas teorías se ha justificado el distinto trato otorgado a los hombres y las mujeres por supuestas diferencias físicas, intelectuales e incluso biológicas. Hoy, desde la perspectiva de género, sabemos que es la educación y el entorno social el que influye en los roles que desempeñan las personas. Todos y cada uno somos diferentes. Mujeres y hombres pueden desempeñar las mismas tareas, ya sea en el ámbito doméstico o en el público.

Es importante presentar esta actividad en forma neutra y que los estudiantes de ambos

sexos proyecten en las siluetas la percepción que tienen de niños y niñas para posteriormente analizarlo.

Materiales

- Rotuladores.
- Cartulina.
- Tijeras.
- Pegamento.
- Revistas.
- Papel para papelógrafo o kraft.

PRIMERA PARTE

Organizar grupos mixtos de seis estudiantes. Repartir a cada grupo papel (dos metros de largo cada uno), tijeras, pegamento, trozos de revistas.

Una persona de cada grupo se deberá acostar sobre el papel para poder dibujar su silueta, que posteriormente se recortará.

En una cara de la silueta se representará a una mujer de la edad de las personas que participan. Ayudados con trozos de revistas se dibujarán o pegarán las distintas partes del





cuerpo. La silueta se completará con mensajes en las distintas partes del cuerpo (cabeza, ojos, corazón, manos, etc.) que especifiquen las características de las mujeres. Por la parte de atrás se realizará la misma operación pero con los hombres.

Cada grupo presentará las siluetas al resto del curso. Una vez realizadas todas las exposiciones se debatirán las conclusiones.

SEGUNDA PARTE

Se trata que todo el curso reflexione sobre la actividad que han realizado. Algunas preguntas para orientar la reflexión son las siguientes:

- ¿Todos los grupos han opinado lo mismo?
- ¿Existen diferencias entre hombres y mujeres? ¿Debemos ser diferentes?
- ¿Hay cualidades que tradicionalmente se les otorga a las mujeres que pueden compartir los hombres? ¿Y al contrario?
- ¿Es necesario responder a las características que la sociedad en general espera de las mujeres y de los hombres?

- ¿Qué ocurre cuando alguien no cumple con un perfil clásico?
- ¿Cómo podemos educar para que cada persona sea ella misma, independientemente del rol de mujer u hombre?

TERCERA PARTE

- Los grupos se reúnen y hacen una lista con actividades que ellos realizan en la escuela y el hogar. Analizan las que hacen indistintamente hombres y mujeres. ¿Por qué? Luego, analizan aquellas que realizan sólo hombres y sólo mujeres ¿Por qué?
- A continuación los grupos hacen un *collage* con actividades que tradicionalmente han sido asumidas por las mujeres y por los hombres. Analizar las razones.
- Por grupos hacen una lista de los distintos trabajos no remunerados que se realizan en el ámbito doméstico. Junto a cada actividad señalar con un símbolo el sexo de la persona responsable de la actividad. En la columna a la derecha contabilizar en horas y dinero cada actividad. Sumar el conjunto de actividades que se realizan a lo largo del mes y el presupuesto que éstas suponen.
- Realizar nuevamente un inventario, pero esta vez con las tareas que cada persona del grupo realiza.
- Realizar una puesta en común y comparar los resultados de los trabajos realizados entre hombres y mujeres. ¿Hay diferencia entre quien hacía las tareas de la casa en los tiempos de los abuelos y ahora? ¿Qué ha cambiado? ¿Debe una persona encargarse de todo lo que ocurre en el hogar? ¿Qué ocurriría si un día todas las mujeres se pusieran en huelga?
- Por parejas hacer una simulación de vida en común y repartirse las tareas de la casa.

El trabajo invisible ⁵⁴

OBJETIVO

Reconocer y valorar el trabajo no remunerado realizado por las mujeres en el ámbito privado.

VECTOR

Equidad.

TRABAJO

Grupal.

PROCEDIMIENTO

Las mujeres del mundo aportan una tercera parte de la fuerza laboral y trabajan las dos terceras partes del total de las horas de trabajo. Sin embargo, una parte importante de su actividad, al no ser remunerada económicamente y pertenecer al mundo de lo privado, no es reconocida como trabajo. No se suele valorar la dedicación que hacen en la agricultura y ganadería, en el cuidado de la

familia, en el hogar, en la educación de los hijos y de las hijas. Por eso, se hará un reconocimiento y darles las gracias de forma simbólica.

Es necesario realizar el ejercicio con cierta solemnidad, como si fuera una ceremonia en recuerdo de las mujeres que han tenido un significado importante en la vida de los estudiantes, pero cuyo trabajo no ha sido reconocido.

Materiales:

Rotuladores.

Cartulina.

PRIMERA PARTE

Pida a los estudiantes sentarse en círculo en el suelo.

Coloque en el medio del círculo una cartulina que represente al mundo.

Cada estudiante deberá pensar en alguna



UNESCO/D. Rogier

54 Adaptada de www.nodo50.org/. *Derechos humanos, mujer e inmigración: hacia una educación intercultural en el aula.*

mujer cuyo trabajo no ha sido reconocido. La mujer puede ser alguien próximo o una persona que simbólicamente represente a otras mujeres. Uno a uno se pondrán de pie y situándose en medio del círculo, dirán el nombre de la mujer a la que quieren rendir homenaje y la razón. Después de darle las

gracias escribirán su nombre en el mundo de papel. El o la docente también hará lo mismo.

SEGUNDA PARTE

Terminada la actividad anterior, el o la docente pedirá a una persona voluntaria que lea la siguiente poesía:

*Amo a las mujeres desde su piel que es mía.
A la que se rebela y forcea con la pluma y la voz desenvainadas,
A la que se levanta de noche a ver a su hijo que llora,
A la que llora por un niño que se ha dormido
Para siempre
A la que lucha enardecida en las montañas,
A la que trabaja –mal pagada– en la ciudad,
A la que gorda y contenta canta cuando echa tortillas
En la pancita caliente del comal,
A la que camina con el peso de un ser en su vientre
Enorme y fecundo.
A Todas amo y me felicito por ser de su especie.*

Terminada la lectura, los estudiantes, sentados en círculo, deben expresar en voz alta un sentimiento, deseo o imagen que la poesía les ha inspirado. Para terminar, el o la docente realizará una reflexión sobre el trabajo invisible de la

mitad de la humanidad. Esta actividad se puede complementar con un *cuaderno viajero* que irá por las distintas casas de los estudiantes y en sus páginas se escribirán entrevistas a madres y abuelas sobre su historia.

El termómetro del maltrato

OBJETIVO

Reflexionar sobre las distintas situaciones de maltrato y los niveles de tolerancia que se pueden desarrollar ante éstos.

VECTOR

Equidad.

TRABAJO

Grupal.

PROCEDIMIENTO

El maltrato, ya sea de mujeres o niños(as), es una realidad. La prevención de las conductas de agresión debe comenzar en la socialización temprana, ya que ocurren en todas las edades y en muy distintos tipos de relación. El primer paso para evitar situaciones de violencia es tomar conciencia de lo que representa, para posteriormente poner límites a lo que nunca debería ser aceptado como normal.

Materiales:

- Rotuladores.
- Cartulina.

PRIMERA PARTE

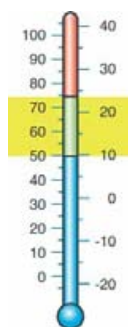
Formar grupos de cinco personas. En este caso es importante que los grupos no sean mixtos. Repartir cartulinas y rotuladores. Cada grupo dibujará en su cartulina un termómetro en el que se indicará la gravedad de las acciones elegidas por el grupo (ver ejemplo). Es aconsejable que se oriente la actividad en el sentido de elegir situaciones que entrañen un grado determinado de violencia de género y hacia la infancia y la niñez.

Realizar una puesta en común de las conclusiones de los grupos. Es importante que cada

grupo explique por qué usó esa escala para determinar grados de violencia.

EJEMPLO

- 10 = Ridiculizar las actividades de las niñas.
- 12 = Insultar usando nombres de mujeres.
- 15 = Gritar a menores de cinco años por...
- 20 = Insultar con groserías o garabatos.
- 25 = Ponerse celoso si la "novia" conversa con otros.
- 35 = Castigar golpeando a menores.
- 40 = Golpear a la mujer.



SEGUNDA PARTE

Luego de la actividad es importante que el grupo curso reflexione en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Por qué se producen situaciones de violencia contra la niñez y las mujeres?
- ¿A qué se denomina violencia de género?
- ¿Cuándo se producen este tipo de situaciones?
- ¿Cómo debemos reaccionar?
- ¿Es lo mismo la violencia física que la violencia psicológica?
- ¿Por qué con frecuencia la persona que ha sido maltratada perdona al agresor?
- ¿Qué situaciones de violencia son las que les llama más la atención?

Máscaras

OBJETIVO

Aprender a tomar la perspectiva del otro a través de la personificación de roles con distintas máscaras.

VECTOR

Convivencia.

TRABAJO

Individual y grupal.

PROCEDIMIENTO

Niños y niñas elaboran máscaras de personas de distintas etnias, colores y nacionalidades y luego llevan a cabo una dinámica donde

personifican dichos caracteres, aprendiendo a ponerse en la perspectiva del otro al personificar los diferentes papeles. A través de esta actividad, los niños fomentan una mejor convivencia al lograr ponerse en “los zapatos del otro”.

Materiales:

- Papel.
- Cartulinas.
- Témperas.
- Tijeras.
- Pegamento.
- Elástico.
- Cintas.



La extranjera⁵⁵

OBJETIVO

Tomar conciencia de cómo se perciben y son percibidas las personas que emigran a un país extranjero. Analizar las aportaciones que realizan las mujeres inmigrantes en el entorno social y familiar.

VECTOR

Equidad.

TRABAJO

Grupal.

PROCEDIMIENTO

La inmigración es un proyecto que termina en el momento en que la persona forma parte de la comunidad del país en que reside. Por lo tanto, no se debería hablar de personas inmigrantes, sino de proyectos migratorios. Sin embargo, y a pesar de los años transcurri-

dos, no es fácil dejar de sentirse extranjero. ¿Inmigrantes hasta cuándo? La respuesta puede encontrarse en los estereotipos y prejuicios que la sociedad mayoritaria tiene contra las personas inmigradas. En esta actividad se presenta un hermoso poema de Gabriela Mistral que ilustra el sentir de una mujer extranjera que es observada con la extrañeza y admiración a lo cercano a la vez que desconocido.

PRIMERA PARTE

Colocar al grupo curso en círculo.

Leer el poema en voz alta.

Invitar a algunas de las personas a realizar un monólogo improvisado donde asuman el papel de la extranjera a la que se refiere la poetisa y relaten las circunstancias que rodearon su vida. Reflexionar en grupo sobre el sentimiento de sentirse extranjera.

Habla con dejo de mares bárbaros con no sé qué algas y no sé qué arenas.

Reza oración a Dios sin bulto y peso envejecida como si muriera.

En el huerto nuestro que nos hizo extraño, ha puesto cactus y zarpadas hierbas.

Alienta del resuello del desierto y ha amado con pasión de que blanquee, que nunca cuenta y que si nos contasesería como el mapa de otra estrella.

Vivirá entre nosotros ochenta años, pero siempre será como si llega, hablando lengua que jadea y gimey que le entienden sólo bestezuelas, y va a morirse en medio de nosotros, en una noche en la que más padezca, con sólo su destino por almohada, de una muerte callada y extranjera.

GABRIELA MISTRAL: LA EXTRANJERA

55 Adaptada de www.nodo50.org/. *Derechos humanos, mujer e inmigración: hacia una educación intercultural en el aula.*

SEGUNDA PARTE

Pida al grupo reflexionar en torno al poema de Gabriela Mistral. Que cada estudiante señale un sentimiento que el poema le ha inspirado.

Las siguientes preguntas pueden servir para orientar luego el trabajo:

- ¿Cuándo dejan las mujeres de sentirse extranjeras?
- ¿Cuál es el papel de las mujeres con respecto a la familia y la tradición de origen?
- ¿Por qué se dice que las mujeres son facilitadoras de la integración de la familia en la sociedad de acogida?
- ¿Podemos decir que cada uno de nosotros y nosotras somos un poco extranjeros y extranjeras?

TERCERA PARTE

Tanto para hombres como para las mujeres, la inmigración supone una serie de despedidas importantes en el plano social, económico y personal.

En este ejercicio se intenta que los estudiantes se coloquen en la situación de las personas que se ven obligadas a abandonar su país sin perspectiva de retorno y abandonar lo que fueron, lo que era su entorno y las personas cercanas.

Materiales:

- Tarjetas.
- Papelero.

El o la docente leerá en voz alta los siguientes duelos que suceden en el momento de inmigrar:

- Dejar a los seres queridos.
- Abandonar lo que fuimos (carrera, posición, etc.).
- Dejar la casa.
- Alejarse de los lugares conocidos.

En silencio, cada una de las personas participantes imaginará que ha emigrado y escribirá en una tarjeta lo más valioso que dejó al partir.

Colocados en círculo leerán en voz alta el contenido de la tarjeta. Una vez concluida la lectura romperán la tarjeta y la arrojarán en la papelera.

Preguntas para la reflexión:

- ¿Qué proceso viven las personas que emigran para rehacer su vida en la sociedad de acogida?
- ¿Es más difícil para las mujeres?
- ¿Qué papel puede tener la escuela en la acogida en la nueva sociedad? ¿Y los amigos y amigas?
- ¿Cuál es el papel de las mujeres a la hora de facilitar la adaptación?
- Realizar un listado de dificultades a las que se enfrentan las personas inmigrantes en:
 - El trabajo. ¿A qué trabajos tiene acceso?
 - La sociedad. ¿Cómo se sienten y viven las personas inmigrantes?
 - En la familia. ¿Existen parejas mixtas? ¿Son aceptadas?
 - En la educación.

¡No grites... argumenta!

OBJETIVOS

- Aprender a argumentar y exponer ideas sin levantar la voz.
- Descubrir la importancia de ser respetuosos con los demás, incluso con los adversarios, y también el respeto por lo que uno afirma, por la seriedad y responsabilidad con que trata el tema.

VECTOR

Convivencia.

TRABAJO

Grupal.

PROCEDIMIENTO

¿Qué es argumentar?

Argumentar forma parte de la experiencia personal de cada ser humano. Todas las personas argumentan para defender aseveraciones o acciones. Hay características peculiares de la argumentación que están presentes en cada discusión, y cuya presencia marca una forma especial de usar el lenguaje. Argumentar es una actividad social, intelectual y verbal. Argumentar implica dar opinión y significa justificar o refutar una aseveración.

El Diccionario de la Lengua Española define argumentar como un razonamiento que se emplea para probar o demostrar una proposición, o bien para convencer a alguien de aquello que se afirma o se niega. No es fácil aprender a debatir, a proponer un punto de vista diferente del de otra persona. Pero es una de las tareas más importantes que el sistema educativo debiera procurar que las personas aprendieran.

El debate es un diálogo entre personas. No es una pelea entre enemigos, sino una conversación entre seres humanos que se aprecian y se respetan. Lo que está en discusión es un tema determinado y jamás la calidad de las personas. Tiene mucha semejanza con el desarrollo de una clase, en la cual se puede

participar activamente mediante preguntas y sugerencias estimulantes. Sin embargo, esta técnica se distingue por ciertos detalles: Para que exista debate, el tema debe ser cuestionable y analizable de diversos enfoques o interpretaciones. Los participantes deben conocer el tema con suficiente antelación como para informarse por sí mismos y poder así intervenir con conocimiento en la discusión. El debate no es una improvisación, es una técnica que da la oportunidad para que los estudiantes expresen sus ideas. El debate ayuda a que los miembros compartan experiencias, ideas e información entre sí mismos. Permite a los jóvenes participar activamente y aprender bastante si es que desde el principio ellos contribuyen con sus ideas a la discusión o debate. La discusión tiene que enfocarse en una dirección definida. El grupo debe saber:

- Qué temas se van a discutir.
- Cómo formar equipos.
- Cómo conducir la discusión.
- Cuánto tiempo va a durar la discusión.
- Cómo reportar el trabajo.

PRIMERA PARTE

El debate es un ejercicio de democracia. No es fácil hacerlo y exige ciertas condiciones, como:

- Estudiar bien un tema; es decir, hay que estar bien preparado en lo que uno defiende.
- Acatar ciertas reglas.
- Actuar con respeto de la otra persona y del punto de vista del otro.
- Necesidad de mantenerse tranquilo y sereno al dar una opinión.

La primera parte de la actividad está orientada a que los alumnos y alumnas aprendan a encontrar errores en argumentaciones propias y ajenas, defender sus propias ideas o criticar las ideas de otros sin recurrir al grito o la descalificación, clarificar las ideas en juego,

llegar libremente a un entendimiento mutuo, cuidar la coherencia de sus razonamientos, no caer en contradicciones.

Para desarrollar esta primera parte, el o la docente debe mostrar ejemplos de diálogos en los que se cometen errores, para que luego sean analizados. Los ejemplos pueden ser ficticios o reales, pero siempre será más provechoso si se trata de ejemplos de diálogos en ámbitos cotidianos. Los siguientes ejemplos servirán para realizar la actividad:

EJEMPLO A

Juana: Creo que la nueva moda no es tan buena.

Francisca: ¿Por qué dices eso?

Juana: Porque la encuentro incómoda, rara y de colores poco atractivos.

Francisca: No pienso lo mismo que tú.

Juana: ¿Por qué?

Francisca: Porque eres una tonta y te da rabia que no te puedas poner todo lo que a otras se les ve bien. Siempre encuentras todo malo y siempre criticas y hablas mal de las personas.

EJEMPLO B

Pedro: Ya no tengo dudas, el equipo de fútbol "Z" es el mejor del país.

Diego: ¿Por qué lo piensas?

Pedro: Lo ha dicho la tele.

Distribuya al curso en grupos de cinco personas y pídale que lean los diálogos y comenten en torno a las siguientes preguntas: En el ejemplo A: ¿Creen que Francisca critica la opinión de Juana? ¿Cuál es el error de Francisca en su intento de criticar la opinión de Juana?

En el ejemplo B: ¿Pedro da un buen argumento a favor de por qué el equipo "Z" es el mejor del país? ¿Por qué?

Pida a cada grupo que reescriba la última línea de los diálogos mostrando posibles argumentos correctos.

Realice una puesta en común de los grupos. Trate que sus alumnos y alumnas intenten alcanzar las siguientes conclusiones:

- Para el ejemplo A: Francisca quiere criticar lo que opina Juana, pero en vez de ofrecer pruebas o razones de por qué no está de acuerdo con ella, la descalifica como persona y la ofende. Este error argumentativo se encuentra en atacar a la persona que afirma algo en lugar de criticar su afirmación.
- Para el ejemplo B: Pedro quiere defender su equipo mostrando que es una opinión defendida por la televisión. Para Pedro, la televisión es una "autoridad", pero su error consiste en creer que un argumento que ha sido difundido por un medio muy aceptado socialmente como es la televisión dice algo sobre su veracidad. No ofrece pruebas o razones para defender su posición (falacia de autoridad).

SEGUNDA PARTE

Proponga la realización de un debate al grupo curso. Puede hacerlo sobre una materia que se esté pasando en cualquier asignatura. Coloque reglas específicas antes de comenzar. Proponga, como ejemplo, las siguientes:

- Tiempo: cada estudiante que intervenga dispondrá de cuatro minutos como máximo para hablar.
- Moderador(a): será la persona que dará permiso para la intervención de cada uno y no intervendrá sino cuando sea estrictamente necesario.
- Mientras la persona expone no habrá intervenciones (si así se desea).
- El debate durará máximo 40 minutos.

¿Son diferentes estos mapamundis?

OBJETIVOS

- Reflexionar sobre la representación gráfica que tenemos del planeta y que corresponde a la de Mercator.
- Comparar dicha representación gráfica con la de Peter.

VECTOR

Identidad.

TRABAJO

Grupal.

PROCEDIMIENTO

PRIMERA PARTE

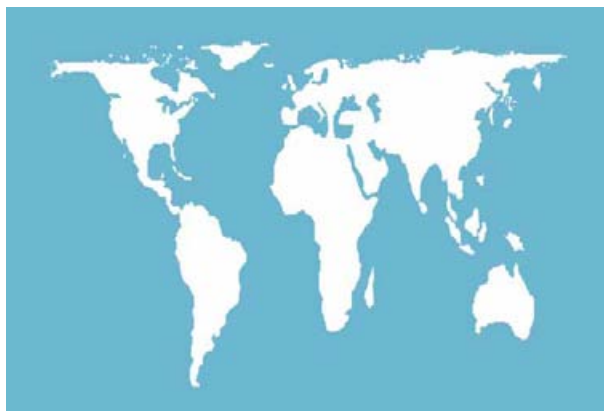
Forme grupos de cinco estudiantes y entregue a cada grupo una fotocopia de las siguientes representaciones de la Tierra (Mercator y Peter).

El grupo debe analizarlas y escribir las diferencias que encuentra y semejanzas que existen en ambos mapamundis.

REPRESENTACIÓN MERCATOR



REPRESENTACIÓN PETER



SEGUNDA PARTE

Los materiales necesarios para esta parte de la actividad son:

- Globo terráqueo, papel para calcar, lápiz, tijeras.
 - Imprimir el mapa de Mercator (que se presenta a continuación) y recortar los territorios indicados.
- a. Recorta del mapa de Mercator las siguientes regiones (no es necesario que sigas los contornos detalladamente):
- Groenlandia.
 - Alaska.
 - América del Sur.
 - Europa.
- b. Compara los tamaños de los recortes.
- ¿Cuál es más grande?
 - ¿Qué tanto? (mucho/poco).
- c. Calca las mismas regiones, pero en el globo terráqueo. Recórtalas y compáralas entre sí (no las compares con las del mapa de Mercator).
- ¿Cuál es más grande?
 - ¿Qué tanto? (mucho/poco).
- d. Observa que en el globo terráqueo, Groenlandia y Alaska no parecen tan grandes como en el mapa de Mercator. ¿A qué se debe la diferencia? ¿Cuál de las dos maneras de representar el mundo refleja mejor la realidad?

COMPLETANDO INFORMACIÓN

Cuando se va a dibujar un mapamundi surgen problemas. El mapa es plano pero la Tierra es redonda. Cuando se va a hacer una representación de la Tierra redonda en la superficie plana del mapa se tiene que distorsionar la imagen para que quepa en el papel. Una representación de la Tierra en una superficie plana se llama proyección.

Tradicionalmente, desde el año 1569, en el que el geógrafo Mercator traza la línea de los

mapas que hemos utilizado hasta ahora, estamos acostumbrados a un tipo de mapa que tiene las siguientes características:

- Deforma las áreas alejadas del ecuador.
- Muestra Europa en el centro geográfico del mundo.
- Exagera el tamaño del hemisferio norte y sitúa la línea ecuatorial mucho más abajo del centro del planisferio.
- Es el mapamundi más común, pero las zonas más cercanas a los polos se vuelven demasiado grandes en comparación con su tamaño real.
- En la proyección Mercator, Groenlandia es casi del mismo tamaño que África. ¡En realidad, África es 14 veces más grande!

El cartógrafo alemán Arno Peter viene a corregir esta imagen del mundo y plantea un nuevo mapamundi en el que:

- Respeto la superficie real de cada territorio, posibilitando comparaciones fiables.
- Ambos hemisferios ocupan la misma superficie y cada continente aparece en su lugar.
- Todas las regiones terrestres aparecen representadas.
- Este mapa tiene una gran dimensión pedagógica, ya que ayuda a superar actitudes eurocentristas. Nos invita a reconsiderar nuestra concepción de las relaciones entre los pueblos e impulsa una visión más igualitaria, justa y solidaria, restituyendo a cada país su lugar en el mapa, en el mundo. En la llamada Proyección de Peter, como habrás observado, las formas de los países son demasiado angostas. Pero lo que tiene de bueno este mapa es que da un idea justa del tamaño de los países y de los continentes y permite compararlos.



Parece muy obvio

OBJETIVO

Reflexionar en torno a valores o virtudes personales.

VECTOR

Equidad.

TRABAJO

Grupal.

PROCEDIMIENTO

PRIMERA PARTE

Para realizar esta actividad divide al curso en cinco grupos.

A cada grupo le entregará una tarjeta con las siguientes preguntas:

- ¿Quién es sabio?
- ¿Quién es fuerte?
- ¿Quién es rico?
- ¿Quién merece respeto?

Cada grupo tendrá que responder a estas preguntas de forma breve. Aconseje a los estudiantes que traten de responder con una sola frase y que comience de forma impersonal, por ejemplo “la persona que” o quien. Deben evitar dar nombres propios, pero si así lo hacen tendrán que justificar la respuesta. Una vez que todos hayan contestado, se leerán las repuestas en voz alta y se comentarán.

SEGUNDA PARTE

Luego, reúna a los grupos y léales el siguiente relato de Paulo Coelho:

PARECE MUY OBVIO

Preguntaron al rabino Ben Zoma:

- *¿Quién es sabio?*
- *Aquel que encuentra siempre algo que aprender de los otros –dijo el rabino.*
- *¿Quién es fuerte?*
- *El hombre que es capaz de dominarse a sí mismo.*
- *¿Quién es rico?*
- *El que conoce el tesoro que tiene: sus días y sus horas de vida, que pueden modificar todo lo que sucede a su alrededor.*
- *¿Quién merece respeto?*
- *Quien se respeta a sí mismo y a su prójimo.*
- *Todo esto son cosas obvias –comentó uno de los presentes.*
- *Por eso son tan difíciles de ser observadas –concluyó el rabino.*

(PAULO COELHO, PUBLICADO EN EL DIARIO EL PAÍS EN LA SECCIÓN “LEYENDA PERSONAL”. DE LA SABIDURÍA JUDAICA).

Comparar las repuestas de los estudiantes y las del rabino Ben Zoma.

Construyendo nuestro árbol genealógico

OBJETIVOS

- Comprender que la emigración es un fenómeno generalizado.
- Recordar que América Latina es un continente de inmigrantes y de emigrantes.
- Reconocer identidad cultural y familia.

VECTOR

Identidad.

TRABAJO

Grupal.

PROCEDIMIENTO

Materiales

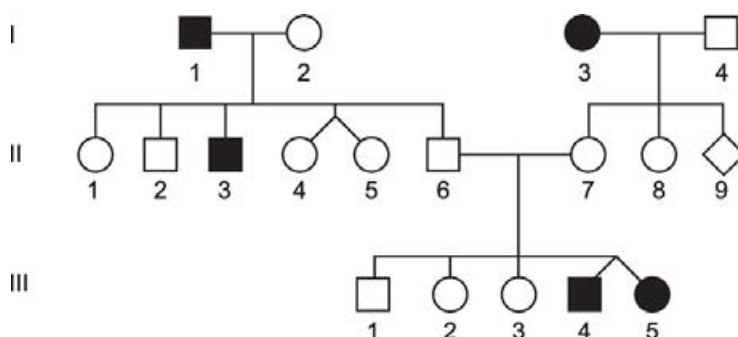
- Cartulina para poder exponer los árboles genealógicos.
- Pegamento.
- Un mapamundi Peter (ver actividad 2).

- a. Pida a cada estudiante de su clase que construya su árbol genealógico, a ser posible hasta sus bisabuelos/as, especificando el lugar de nacimiento de sus parientes, así como los desplazamientos que hayan podido realizar por motivos políticos, de trabajo, estudios...

- b. Pida a los estudiantes que realicen una pequeña investigación sobre aquellos familiares que emigraron en algún momento:
- ¿Por qué lo hicieron?, ¿a qué lugar fueron?, ¿qué hicieron allí?, ¿dónde están ahora? ¿En qué condiciones?, ¿cómo se sintieron en ese país?, ¿cómo les recibió la gente?
- c. Se contrastan las informaciones obtenidas: ¿hay algunos países especialmente acogedores?, ¿cuáles?, ¿en qué países fue difícil integrarse?
- d. En el mapamundi de Peter, los mismos estudiantes van dibujando los movimientos y desplazamientos de sus familiares. Se crean líneas de emigración e inmigración de diferentes colores.
- e. Si es posible, intentarán investigar sobre sus propios apellidos para así poder establecer una relación con los flujos migratorios en su país.

Esta actividad puede ser desarrollada conjuntamente en el área de ciencias sociales y biología.

Para ayudarlos a construir un árbol genealógico explíqueles el siguiente dibujo:



EXPLICACIÓN DE LOS NÚMEROS Y SÍMBOLOS DE LA GENEALOGÍA

En la genealogía se indica el orden de las generaciones con número romano. La primera generación (I) corresponde a la primera persona de la que se posean datos, por ejemplo la de los abuelos; la segunda (II) correspondería a la de los padres y tíos, y la tercera (III), a la generación suya.

Los varones se representan con cuadrados, las mujeres con círculos, y por rombos los individuos de los que no se conocen los datos (II.9). Las parejas se unen por una línea horizontal. Los descendientes se disponen

bajo una línea horizontal desde la que parte una línea vertical por individuo, excepto en el caso de mellizos (III.4 y 5) o gemelos fraternos (II.4 y 5), que se indican por líneas convergentes (ver figura). Los individuos que muestran el fenotipo en estudio se indican rellenando el símbolo.

- f. Cada estudiante lleva los datos a un árbol genealógico como el señalado.
- g. A continuación se reúnen en grupo de cuatro estudiantes e intentan trazar un paralelismo entre emigrantes y los inmigrantes que llegaron o se fueron de sus respectivos países.

Enemigo histórico⁵⁶

OBJETIVOS

- Poner de manifiesto el belicismo de la historiografía que es enseñada en la escuela.
- Identificar los enemigos que los estados y la historiografía oficial han definido a lo largo del siglo XX.

VECTOR

Convivencia.

TRABAJO

Individual y grupal.

PROCEDIMIENTO

La actividad está diseñada para 45 minutos de trabajo y los temas que se tratarán están relacionados con historiografía, belicismo, etnocentrismo, imagen del enemigo.

Materiales:

Tira de papel que sirva para hacer la cronología del siglo XX.

PRIMERA PARTE

- El o la docente debe pedir a cada estudiante que reflexione sobre las cinco fechas que considera más importantes del siglo XX.
- Cada estudiante lee en voz alta las que ha seleccionado y las coloca en la línea del tiempo dibujada en el papel. Cuando las va colocando, cada estudiante comenta por qué considera que es una fecha importante.

- ¿Qué criterios ha utilizado para priorizar las fechas más importantes?
- Las propuestas de fecha hechas por las personas que participan en la actividad, ¿se parecen a la historiografía enseñada en las escuelas?
- ¿Qué tipos de enemigos han aparecido? ¿Qué argumentos se han dado para justificar su condición de enemigo? ¿Ha cambiado el tipo de enemigo que tenemos hoy en día? ¿Qué relación hay entre el contexto histórico y la definición del enemigo?

SEGUNDA PARTE

Divida al curso en grupos. Cada grupo debe redactar un discurso en el que debe aparecer:

- Quién es el enemigo.
- Por qué.
- Qué medidas van a tomarse para combatirlo.

Luego, un representante de cada grupo deberá hacer una rueda de prensa ante las cámaras de televisión y el resto del curso se convierte en periodistas. El representante de cada grupo lee el discurso y los periodistas preguntan (al terminar de leerlo) lo que les parezca oportuno.

TERCERA PARTE

Puesta en común de la actividad: ¿Cómo se han sentido? ¿Ha sido fácil/difícil meterse en el papel? ¿Existen sugerencias? ¿Quién es el enemigo?

56 Adaptación de la dinámica The history line, de "All equal, all different-Education pack" del Consejo de Europa.

La Misión⁵⁷

OBJETIVOS

- Conocer las contradicciones existentes dentro de la Iglesia Católica en el proceso de evangelización de la población indígena de América.
- Conocer los debates que se produjeron durante el proceso de conquista y colonización sobre la naturaleza de la población indígena de América.
- Reflexionar sobre el papel de la religiosidad en el proceso de colonización de América.

VECTOR

Identidad.

TRABAJO

Individual y grupal.

PROCEDIMIENTO

PRIMERA PARTE

Se trabajará con la película *La Misión*, cuya ficha técnica se encuentra a continuación. Es importante que el o la docente lea las orientaciones didácticas antes de proyectar la película.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

El contexto en el que se sitúa la película es el de las contradicciones entre los Estados y distintos sectores de la Iglesia Católica en el proceso de colonización de América a mediados del siglo XVIII. A partir del episodio del acuerdo de transferencia de territorios entre España y Portugal se plantea que los jesuitas estarían dificultando el proceso de colonización y acceso a la mano de obra indígena en los territorios que estaban pasando a ser controlados por los portugueses. Algunas misiones de los jesuitas, en las cuales trataban de evangelizar a la población indígena, se habían acabado

convirtiéndose en un refugio para éstos frente a los intentos de otros sectores de los colonizadores para esclavizarlos. En este contexto, la jerarquía de los jesuitas se encuentra en la disyuntiva de apoyar la labor de sus misiones y enfrentarse a Portugal, o bien acceder a los deseos de éstos y desautorizar a sus misiones. El riesgo es que si no acceden pueden acabar siendo expulsados de Portugal, con toda la pérdida de poder e influencia que esto podría suponer. La argumentación formal para dirimir su posición versará sobre la naturaleza de la población indígena, cuestionando si los indios pueden ser considerados seres humanos o no. Al final, la película nos informa del genocidio que acabaron sufriendo los pueblos indígenas en América Latina.

La película ofrece varios niveles de lectura y problemáticas a tratar:

- Un primer nivel de lectura sitúa el debate sobre la consideración y el trato que merecen los indígenas entre los distintos sectores colonizadores.
- Un segundo nivel se sitúa alrededor de las distintas posiciones de la Iglesia frente al poder del Estado y frente a la población indígena: entre aquellos que optan por estar con los pobres y aquellos que forman parte del poder y justifican lo que sea necesario para mantenerse en él.
- Un tercer nivel de lectura pone de manifiesto las distintas posiciones por las que opta este sector de la Iglesia identificada con la población indígena una vez estalla claramente el conflicto y se ordena la destrucción de las misiones, dejando a los colonizadores libre acceso a la mano de obra indígena para su beneficio privado. Mientras unos optan por la vía pacífica, otros lo harán por la vía de la resistencia armada. Esto nos sitúa ante un dilema moral que algunos sectores de la

57 Adaptada de <http://www.edualter.org/material/cinemad/index.htm>

Iglesia Católica se han planteado desde los tiempos de la Conquista hasta la actualidad: la legitimidad o no del uso de la violencia por parte de los oprimidos frente a los opresores. La posición del director es claramente favorable a ese sector de la Iglesia identificado con la población indígena, pero la película no resuelve esta polémica a favor de ninguna de las dos posiciones, en la medida que tanto la una como la otra fracasan en su intento de defenderse de los colonizadores.

- Un último nivel de lectura de la película plantea la evolución de la población indígena frente a los colonizadores, tanto los misioneros más sensibles a la causa indígena como los otros. A pesar de que la película ofrece una lectura positiva de los jesuitas de las misiones, a partir de aquí puede plantearse la discusión sobre el papel que jugó en su conjunto la Iglesia Católica en el proceso de conquista y colonización de América Latina. Un tema destacado es el proceso de adaptación y relectura de la propia tradición cultural y religiosa de la población indígena frente a la cultura y la religión de los conquistadores.

SEGUNDA PARTE

Luego de la proyección instale un debate en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Qué posiciones y argumentos aparecen en la película en el debate sobre la naturaleza de los indígenas?
- En el fondo, ¿cuáles son los intereses de unos y otros?
- ¿Por qué la jerarquía de los jesuitas acaba accediendo a los deseos de los colonizadores de desmontar las misiones?
- ¿Cuál es la evolución del personaje interpretado por Robert de Niro?
- ¿Qué resultado tiene la resistencia a la destrucción de las misiones?
- ¿Cómo evoluciona la relación entre los indígenas y los jesuitas?
- ¿Conoces otras experiencias en las que la Iglesia Católica se haya dividido entre posiciones favorables a los oprimidos y posiciones que estarían al lado, dando apoyo y legitimando el poder establecido?
- ¿Cómo acaba para la población indígena este proceso de conquista y colonización?

FICHA TÉCNICA

Gran Bretaña, 1986: 129'

Dirección: Roland Joffé

Guión: Robert Bolt

Producción: Fernando Ghia y David Puttnam

Reparto: Robert de Niro, Jeremy Irons, Ray McAnally, Aidan Quinn, Cherie Lunghi, Ronald Pickup, Chuck Low, Liam Neeson, Bercelio Moya

Un misionero jesuita del siglo XVIII, el padre Gabriel, es aceptado por los indios guaraníes y crea la misión de San Carlos, en la jungla tropical sudamericana, que está por encima de las cataratas del Iguazú, siguiendo el camino de un jesuita crucificado, sin más armas que su fe y una flauta. A sus acólitos se une Rodrigo de Mendoza, hasta entonces un violento traficante de esclavos, mercenario y asesino, que encuentra su redención entre sus antiguas víctimas, convirtiéndose a su vez en jesuita. Varios años después, como consecuencia del Tratado de Madrid, los jesuitas son convocados ante Altamirano, nombrado por el Papa para decidir sobre el destino de unas misiones que, creadas en un territorio perteneciente a la Corona española, por una nueva delimitación de fronteras, están ahora bajo dominio portugués. Cuando Altamirano ordena a los guaraníes que abandonen San Carlos, los indios deciden presentar batalla. Gabriel y Mendoza se encuentran entonces ante un terrible dilema: abandonar a los indios en su lucha o quebrantar su voto sagrado de obediencia y no violencia. Al acercarse el estruendo de los mosquetes y cañones europeos, uno eleva su voz orando mientras que el otro decide empuñar su espada.

El Dorado⁵⁸

OBJETIVOS

- Descubrir las motivaciones que impulsaron la conquista de América.
- Comprender qué consecuencias tendría para la población indígena de América las motivaciones de los conquistadores.
- Reflexionar sobre las bases en que se asentó la colonización de América.

VECTOR

Identidad.

TRABAJO

Individual y grupal.

PROCEDIMIENTO

PRIMERA PARTE

Se trabajará con la película *El Dorado*, cuya ficha técnica se encuentra a continuación. Es importante que el o la docente lea las orientaciones didácticas antes de proyectar la película.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

El contexto en el que se sitúa *El Dorado* es el de los primeros momentos de la conquista de América, a mediados del siglo XVI. Más allá del mito del oro que pensaban encontrar en El Dorado, lo interesante de la película es mostrarnos al desnudo los motivos fundamentales de la conquista y posterior colonización de América: la ambición, el deseo, la codicia del oro, de la riqueza, del poder. Se trata de una motivación muy poderosa, que se tratará de conseguir al precio que sea, y esto quiere

decir, fundamentalmente, con el recurso a la violencia.

Las vicisitudes por las que pasa la expedición nos informan de las rivalidades que este deseo de riqueza comporta. A medida que avanza la película quedan más claramente al descubierto los intereses que motivaron la conquista. Este afán desmesurado de poder, de hacerse con las riquezas soñadas, llevará a la destrucción de la propia expedición, pero lo más interesante es que nos informa de los fines y de las gentes que marcaron el proceso de conquista y colonización de América. Uno de los episodios más trágicos del film es el momento de la matanza de la población indígena que acompaña a los expedicionarios, y queda claro la relación de dominio y subyugación que establecen.

La película también nos permite entrever otro de los grandes temas que marcará la historia de América desde la conquista: la evangelización. Este proceso estará marcado por el conflicto, y así se puede observar en distintos momentos de la película.

SEGUNDA PARTE

Luego de la proyección instale un debate en torno a las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles eran las motivaciones de los conquistadores?
- ¿Por qué se producen tantos conflictos y rivalidades dentro de la expedición?
- ¿Qué relación establecen con la población indígena?
- ¿Qué papel parece otorgarse a la Iglesia Católica en el proceso de la conquista?

58 Adaptada de <http://www.edualter.org/material/cinemad/index.htm>

¿Sabías que...?

OBJETIVOS

- Reflexionar sobre las condiciones en que vive la niñez y juventud en diversos lugares del planeta.
- Evaluar cuánto saben los estudiantes sobre las condiciones en que viven millones de niños y jóvenes en el mundo.

VECTOR

Equidad.

TRABAJO

Individual y grupal.

PROCEDIMIENTO

Forme tres grupos de estudiantes. Fotocopie la siguiente información⁵⁹ y pásela a los tres grupos. Pídales que la lean y la comenten. Cada grupo debe realizar una autoevaluación y señalar al final de la actividad cuánta de esta información conocían.

UNESCO/Zevaco



... de acuerdo a la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989), se entiende por “niño” todo ser humano menor de dieciocho años de edad.

UNESCO/M. Claude



... en los últimos diez años, dos millones de niños murieron en las guerras, seis millones resultaron heridos y discapacitados y doce millones quedaron sin hogar.

59 Tomada de <http://www.cinu.org>

UNESCO/D. Roger



... siete de los diez países con la mayor tasa de mortalidad en niños menores de cinco años viven un conflicto armado.

UNESCO/D. Roger



... cada año, las minas terrestres matan o mutilan a entre ocho mil y diez mil menores de edad. En Irak, más de mil niños y niñas han usado como juguetes las municiones sin explotar, causándoles la muerte.

UNESCO/D. Roger



... aproximadamente hay 300 mil niños y niñas soldados, menores de dieciocho años, que participan en más de 30 conflictos armados en todo el mundo y que son empleados como combatientes, enviados en las avanzadas, cocineros o esclavos sexuales.

UNESCO/D. Roger



... en 2002 entró en vigor el Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño, que prohíbe la participación de menores de dieciocho años en enfrentamientos armados y exige a las fuerzas combatientes que eleven la edad mínima para el reclutamiento voluntario por encima de la actual, de quince años

UNESCO/A. Jonquières



... las armas ligeras o pequeñas, como pistolas, granadas y minas terrestres, pueden ser usadas con facilidad incluso por niños de diez años, lo que las hace más peligrosas incluso que un tanque de guerra.



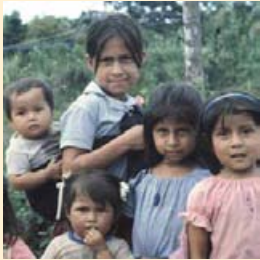
... las guerras provocan un gran impacto emocional y psíquico en los niños, ya que pueden presenciar la muerte violenta de uno de sus progenitores, o ser separados de sus familias, también al presenciar el asesinato o la tortura de un ser querido, al ser arrancados de sus hogares y de su comunidad o al verse expuestos al combate, las bombas y otras situaciones de alto riesgo.



... cientos de miles de niños murieron por malnutrición y por enfermedades que son curables durante la guerra que se sostuvo en la República Democrática del Congo, la segunda guerra más sangrienta que ha tenido lugar después de la Segunda Guerra Mundial.



... la Convención N° 182 de la Organización Internacional del Trabajo solicita la adopción inmediata de medidas para eliminar las peores formas de trabajo infantil, donde se incluye el reclutamiento forzado u obligatorio de niños para su utilización en conflictos armados.



... la Resolución 1261, aprobada en 1999, condena fuertemente el reclutamiento de niños para su participación en conflictos armados y exhorta a los Estados Miembros con el fin de facilitar su reintegración social.



... el abuso sexual en niñas es utilizado como una estrategia de guerra.

UNESCO/B. Mourou



... no sólo los grupos armados, sino también los gobiernos utilizan a los niños, ya que es más sencillo convencerlos de que pueden matar sin tener miedo y, además, los llevan a una obediencia ciega; algunas veces a estos niños se les facilita el acceso a drogas y alcohol.

UNESCO/G. Malempré



... en la Declaración sobre la Protección de la Mujer y el Niño en estados de emergencia o de conflicto armado, se prohíben y condenan ataques y bombardeos contra la población civil, especialmente contra mujeres y niños, por formar el sector más vulnerable de la población.

UNESCO/D. Roger



... en Colombia, un número creciente de niños de la calle, muchos de los cuales han sido desplazados del campo a consecuencia de la guerra, se han convertido en víctimas de asesinatos arbitrarios, conocidos a nivel local como “limpieza social”.

UNESCO/R. Lepage



... diez años después, a consecuencia de las radiaciones de la bomba atómica de Hiroshima, muchos niños murieron de leucemia.

UNESCO/G. Tealdi



... niños de 87 países viven rodeados por 60 millones de minas terrestres y unos 10 mil al año siguen siendo víctimas de estas armas.

Indígenas que viven en aislamiento voluntario

OBJETIVOS

- Reflexionar sobre las condiciones en que vive la niñez y juventud en diversos lugares del planeta.

VECTOR

Equidad.

TRABAJO

Grupal.

PROCEDIMIENTO

Forme grupos de cinco estudiantes. Entregue a cada grupo una fotocopia con la siguiente información.

Pida a cada grupo que redacte las tres ideas que más les impresionaron del artículo.

Realice una puesta en común en que cada grupo exponga las tres ideas y las comenten. Otra variación a la actividad es abrir un debate en torno a la información que se ha leído.



UNESCO/B. Martínez

NUMEROSOS GRUPOS AMAZÓNICOS ENFRENTAN LA EXTINCIÓN, CONFORME DESAPARECEN LOS ESPACIOS EN LOS QUE TRATAN DE VIVIR ALEJADOS DEL MUNDO MODERNO.

Alrededor de 64 pueblos indígenas que viven en aislamiento voluntario, alejados de los ojos del mundo, en la selva amazónica, están condenados a la extinción paulatina en Ecuador, Perú, Brasil y Bolivia –grupos como los tagaeri, huaorani, taromenane, corubo, amamhuaca, mascho, kineri, nanti, nahua y kugapakori, entre otros–. Estas tribus permanecen en el misterio, prefieren la existencia aislada que han mantenido durante siglos, y evitan todo contacto con extraños. Lo poco que se conoce acerca de ellos se ha sabido a través de otros grupos indígenas y de encuentros casuales con desarrolladores y con grupos de defensores de derechos humanos. Sin embargo, está claro que su número disminuye rápidamente: el número de los coruba es de únicamente 40 individuos; asimismo, se calcula que el número de personas que hablan mascho es de entre 20 y 100. También se estima que únicamente 720 personas hablan la lengua amamhuaca, 500 en Perú y 220 en Brasil.

Intentar aprender más sobre estos grupos puede ser fatal. El último informe conocido sobre un contacto con los tagaeri, el grupo indígena con el aislamiento más estricto, fue en 1987, cuando dos misioneros cuya intención era tratar de persuadir a la tribu de permitir a extractores de petróleo entrar a su territorio, concluyó con la muerte de ambos misioneros. Después, los tagaeri abandonaron sus hogares y desaparecieron en las profundidades de la densa selva amazónica, mostrando su rechazo a la coexistencia con el mundo moderno.

Los grupos indígenas ven a las compañías petroleras y de gas, leñadores, mineros y empresarios, como "fantasmas de la muerte", debido al legado tóxico que pueden dejar tras de sí al contaminar ríos y bosques considerados como fuente de vida por estas comunidades. Los grupos indígenas han desarrollado sus propios sistemas de asistencia médica y de abastecimiento de comida, pero éstos son frágiles y se ven amenazados fácilmente por el daño a los ecosistemas en los que habitan. A menudo, el contacto con personas ajenas a su grupo deriva en la transmisión de enfermedades, que resultan en epidemias, puesto que los indígenas no tienen inmunidad contra enfermedades que en otras partes serían comunes y curables.

Los gobiernos de todo el mundo han reconocido cada vez más los derechos de los pueblos indígenas. En parte, esto ha sido el resultado de un proceso de empoderamiento seguido por dichos grupos, quienes han presentado sus demandas ante los gobiernos. En el caso de los grupos que viven en aislamiento, y que prefieren evitar el contacto con representantes de gobierno y otras comunidades, es mucho más difícil responder a sus necesidades. El gobierno brasileño ha sido uno de los primeros en dar pasos para adoptar una política orientada a crear reservas territoriales para las personas que viven en aislamiento voluntario, definiendo áreas de exclusión para las industrias de extracción y para los migrantes. Colombia, Ecuador y Perú también están buscando realizar acciones similares. El reto que enfrentan los gobiernos empobrecidos de la región es lograr un equilibrio entre la explotación de las riquezas del cinturón amazónico en favor del desarrollo y la protección de estos frágiles grupos indígenas y de la herencia cultural que representan.

TOMADO DE NACIONES UNIDAS. CENTRO DE INFORMACIÓN: WWW.CINU.ORG

Autoidentificación

OBJETIVO

Identificar los distintos niveles que componen su identidad individual.

VECTOR

Identidad.

TRABAJO

Individual.

PROCEDIMIENTO

PRIMERA PARTE

Los estudiantes leen el siguiente texto sobre un joven que hace el ejercicio de descomponer los distintos niveles que componen su identidad.

SEGUNDA PARTE

A partir de este ejemplo pídeles a sus estudiantes que hagan un ejercicio similar. Estimule a que ellos desarrollen alguna forma de expresión creativa adecuada para expresar lo que ellos consideran su identidad. Para orientarlos señáleles que deben hacer una breve descripción de sí mismos (dibujada, escrita, hablada, cantada...), señalando dónde viven, de dónde son sus familias, que es lo que hacen cuando están juntos, que comen, que música escuchan, qué le gusta bailar, qué deportes practican, qué grupos frecuentan, qué ropa usan, en qué creen, señalando qué es lo que más les identifica o lo que mejor les describe. Dónde prefieren estar, con quiénes y haciendo qué.



UNESCO/ G. Malempre

RAIMUNDA

Mi nombre es Raimunda y tengo veintisiete años. Nací en un pueblo en la sierra peruana, cerca del lago Titicaca, en la región de Puno. Como a los trece años me fui a trabajar a Lima porque en mi familia éramos bien pobres. Mi mamá se quedó en Puno cuidando a mis hermanos y yo entré a trabajar en una peluquería. Al principio fue difícil porque me costaba hablar castellano y yo estaba acostumbrada a hablar quechua, que es el idioma que han hablado siempre en mi casa. Además, la ciudad era muy grande y muy distinta del pueblo donde yo crecí.

Pero luego ya me acostumbré más. Conocí gente y empecé a salir más, así que tenía amigos con quienes ir al cine, porque me gustan mucho las películas. Además, comencé a ir a una iglesia donde iba otra gente de Puno. Una de mis amigas de la iglesia, que se llama Julia, tenía una pariente que se había ido a Chile a trabajar y le estaba yendo muy bien, así que con ella hicimos planes y nos vinimos para acá.

Ahora vivo en Santiago desde hace dos años y mando casi toda la plata que gano a mi familia. Acá la vida es muy distinta a la de donde yo vengo, la ciudad es más ordenada y la gente maneja mejor, pero las personas parecen más serias y la comida no es tan rica, aunque me gustan mucho las sopaipillas.

Tengo una amiga que se llama María y trabaja conmigo limpiando una casa. Ella es de una ciudad que queda al sur de Santiago que se llama Temuco y vive hace como diez años acá y me ha enseñado algunas cosas, como recetas de cocina y remedios caseros, porque ella sabe mucho sobre plantas y hierbas para curar enfermedades y dolores. Yo, en cambio, le he enseñado algunas cosas que yo sé y que me enseñó mi mamá desde chica, y así nos entretenemos.

Los domingos nos juntamos con otros peruanos que vienen acá a trabajar y ahorrar plata porque la situación está muy mala en nuestro país. A veces, los chilenos nos discriminan, pero cuando nos juntamos en la Plaza de Armas siempre la pasamos bien, comemos comida criolla y escuchamos valsecitos peruanos. Cada uno aprovecha de llamar a su familia, porque en el centro hay unas cabinas telefónicas con precios especiales para llamar a Perú. Mi amiga Julia ya casi se devuelve porque tiene ahorrada la plata que necesita para estudiar un curso de repostería. Ella extraña mucho a su familia.

Yo todavía no tengo planes de devolverme porque todavía me falta ahorrar plata para poder hacer lo que quiero: tener mi propia peluquería. Pero igual extraño mucho a mi familia y tengo muchas ganas de verlos.



Videojuegos y valores⁶⁰

OBJETIVOS

Fomentar actitudes críticas ante los valores que transmiten los videojuegos.

VECTOR

Convivencia.

TRABAJO

Individual y grupal.

PROCEDIMIENTO

El videojuego, como elemento lúdico, tiene usuarios que incluyen a menores de edad, en cuyo caso desempeña un papel crucial en su desarrollo y en su formación. Como cualquier otro juego o juguete, puede fomentar actitudes en línea o contrarias a determinados valores. El Preámbulo de la Convención sobre los Derechos del Niño expresa textualmente que: *(el niño) “debe ser educado en el espíritu de los ideales proclamados en la Carta de las Naciones Unidas y, en particular, en un espíritu de paz, dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad”*.

Amnistía Internacional lleva trabajando desde 1998 sobre los juegos que fomentan actitudes contrarias a los derechos humanos, ya que al banalizar la violencia, el racismo o la xenofobia están enviando mensajes a los jóvenes que degradan el clima ético. Por otra parte, en los videojuegos, el menor es el protagonista de la acción, a diferencia quizás de otros medios audiovisuales en los que es espectador y puede ir acompañado de una persona adulta que le orienta sobre un tema.

En esta actividad se usará la encuesta elaborada por Amnistía Internacional, pues es una buena instancia de reflexión para los estudiantes.

PRIMERA PARTE

Fotocopie la encuesta que se encuentra a continuación (Encuesta sobre los videojuegos para jóvenes elaborada por Amnistía Internacional) y distribúyala entre los estudiantes de su curso.

Luego, tras recoger los resultados, establezca un debate con los jóvenes sobre las respuestas obtenidas y análisis de las mismas.

Posteriormente, envíe los resultados o copia de los mismos al grupo de Amnistía Internacional que existe en su país.

60 Adaptada de Videojuegos, ¿qué valores transmiten? Que no te den gato por ratón. Documento para educadores. Noviembre de 2002. Amnistía Internacional, sección española.

ENCUESTA SOBRE LOS VIDEOJUEGOS (JÓVENES)

Amnistía Internacional, preocupada por el contenido violento que inunda medios como la televisión y los videojuegos, ha elaborado este cuestionario con el fin de conocer vuestra opinión sobre este tema.

Te rogamos que dediques unos minutos a rellenarlo, tu opinión nos puede ser muy útil para nuestro trabajo. Muchas gracias.

Edad Años

Sexo: Mujer Hombre

Estudios que estás cursando Curso

Establecimiento

Localidad

1. En tu tiempo libre, ¿cuántas horas sueles dedicar a cada una de estas actividades?

	1 HORA A LA SEMANA	MENOS DE 1 HORA DIARIA	DE 1 A 2 HORAS DIARIAS	MÁS DE 2 HORAS DIARIAS
Deporte				
Amigos				
Lectura				
Videojuegos				
Televisión				
Otros (por favor,especifica)				

Marca del 0 (nada) al 10 (muchísimo) cuánto te gusta jugar con videojuegos.

Si te gustan los videojuegos, ¿qué tipo prefieres?

- | | | |
|------------------------------------|-------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> De cartas | <input type="checkbox"/> De lucha | <input type="checkbox"/> Simuladores |
| <input type="checkbox"/> Habilidad | <input type="checkbox"/> Estrategia | <input type="checkbox"/> Deportivos |
| <input type="checkbox"/> Rol | <input type="checkbox"/> De guerra | <input type="checkbox"/> Arcade, aventuras |

2. ¿Cuál es tu videojuego favorito?

¿Por qué?

3. ¿Cómo conociste el juego?

En la tienda

Por un amigo

Por Internet

En una revista

Por la televisión

Otros (especifica)

4. ¿Qué es lo que más te atrae de los videojuegos en general?

El diseño gráfico

Que pueda jugar con amigos

El argumento

Que pueda jugar solo

Que me permita desarrollar habilidades

Que tengan mucha fantasía

Que tengan muchos niveles que pueda ir alcanzando

Que tengan mucha sangre

Otras características (por favor, especifica)

5. ¿Conoces alguno de estos videojuegos? (marca con X los que conozcas)

El guardián de la mazmorra

Kodelka

Trópico

Alundra 2

El guardián de la mazmorra 2

Carmaggedon 2

Sacrífice

6. Si tuvieras que hacer un argumento de videojuego, ¿sobre qué te gustaría que fuera?

¿Por qué?

SEGUNDA PARTE

Analizar el siguiente cuadro comparativo sobre textos de videojuegos y la realidad. Reflexionar y debatir en grupo.

CUADRO COMPARATIVO ENTRE LOS VIDEOJUEGOS Y LA VIDA REAL

Muchos de los contenidos que transmiten los videojuegos existen en la vida real. Sepamos qué hay detrás de algunos de ellos. ¡Que no nos den gato por ratón! Los textos de la columna izquierda pertenecen a los folletos oficiales de algunos videojuegos. En la columna de la derecha, la realidad... (no virtual).

“Si has capturado y encarcelado al Señor del Territorio tienes la oportunidad de torturarlo [...] Hay distintas torturas [...]”.

“El Señor del Territorio sólo puede sufrir una tortura, por lo que tienes que hacer click con el botón izquierdo del ratón para seleccionar la tortura. Posteriormente escucharás con placer los agónicos gritos de sufrimiento del Señor [...]”.

Guardián de la mazmorra

“Los métodos de tortura incluyen: estirarte el cuerpo sobre una escalera, colgarte de las muñecas, aplicarte descargas eléctricas, arrancarte las uñas, echarte ácido en los pies, introducirte una botella rota por el ano, darte latigazos durante un período prolongado... Todos hemos experimentado o hemos presenciado esos terribles métodos de tortura. Hay algunos que tardan años en recuperarse de sus efectos, pero a otros les quedan secuelas permanentes”.

Carta sacada a escondidas de una prisión de Siria en enero del 2000

“A estas arpias vestidas de cuero les encanta el dolor. Adoran los gritos de los torturados y también les gusta experimentar ellas mismas un poco de dolor. Créeme, un par de turnos empleados en la cámara de la tortura puede hacer maravillas en la tasa de felicidad de una dama...”.

Guardián de la mazmorra 2

La violencia en el hogar y la comunidad

Sabira Khan se casó en Pakistán a los dieciséis años con un hombre que le doblaba la edad. Su esposo le prohibió ver a su familia, pero ella, embarazada de tres meses, lo intentó.

Su esposo y la madre de éste le rociaron con queroseno y le prendieron fuego. Sufrió quemaduras en el 60% de su cuerpo. Los estados son responsables de proteger a las personas, no sólo frente a la tortura y los malos tratos de sus propios agentes, sino también por individuos particulares. En este caso se encuentra también la mutilación genital femenina que sufren miles de niñas y mujeres a diario.

“En la Cámara de Tortura puedes disfrutar mostrando a las criaturas rebeldes y héroes lo equivocado de su conducta. Las criaturas colocadas en la Cámara de Tortura es probable que se arrepientan, o en todo caso que revelen algo valioso o mueran. La cantidad de tiempo que tardes en persuadir a una criatura enemiga depende del tipo de criatura”.

“Puedes prolongar la agonía de tus prisioneros y mantenerlos vivos [...] aumentando a su vez tu diversión y la de la dama como mirones [...]”.

Tortura legal: la pena judicial de castigo corporal. Estos castigos los imponen los tribunales como sanción penal. Son llevados a cabo por funcionarios del Estado, en ocasiones en público. Entre estos castigos se encuentran la amputación de miembros, el marcado a fuego y diversas formas de flagelación. Algunos Estados defienden que se trata de una “sanción legítima”. Pero para que una sanción sea realmente legítima debe estar ajustada a las normas no sólo nacionales, sino también de derecho internacional.

Diversidad cultural y mejoramiento
de la calidad de la enseñanza

unidad 5

El papel de la educación para el pluralismo cultural		431
La educación intercultural		437
Enfoques educativos en torno a la diversidad cultural		442
Implicancias educativas del enfoque intercultural		443
¿Cómo puede la educación llegar a ser un factor de cohesión y no de exclusión social?		451
¿Es la escuela actual generadora de una educación para la cohesión social?		453
La educación y la ciudadanía: aprendizaje escolar y social		461
Distintas dimensiones y niveles de la ciudadanía		461
Aprendizaje y práctica de la ciudadanía para incrementar la participación crítica		462
Tendencias actuales de la educación intercultural		470
El currículo y educación intercultural		470
Educación intercultural y profesorado		472
Decálogo para una educación intercultural		475

El papel de la educación para el pluralismo cultural

“En nuestra opinión, la tarea central de la educación es prestar atención, fomentar y guiar a los niños en su crecimiento como seres humanos responsables social y ecológicamente, conscientes de que se respetan a sí mismos y a los demás.

Los valores deben ser vividos en todo instante en el proceso educativo, y no ser enseñados como nociones abstractas o acciones independientes.

Los valores tienen que ver con el dominio de las emociones, no de la razón, y en particular con el dominio del amor, que es la emoción que hace posible la convivencia social”¹.

Prepararse para la vida adulta es y ha sido un deber en todas las sociedades a lo largo de la historia. En nuestra sociedad actual llamamos “educación” a este proceso mediante el cual los nuevos integrantes del grupo adquieren el “derecho” a ser miembros plenos. La forma en que este proceso se lleva a cabo es y ha sido diferente en función de lo que las distintas sociedades consideran relevante para sus miembros: diferentes habilidades, capacidades, información, conocimientos, normas, principios, valores, creencias...².

Durante muchos siglos, en la mayoría de las culturas, la educación de los hijos se llevaba a cabo en la vida cotidiana y eran los padres, en conjunto con la comunidad, quienes se encargaban de transmitir a los niños y niñas aquellas herramientas necesarias para sobrevivir y reproducir los valores y prácticas culturales de cada comunidad. La educación en este contexto no era una tarea que se encomendaba a una institución formalizada, aislada de la vida diaria de cada miembro de la sociedad. Los niños eran capaces de aprender todas las prácticas y dimensiones relacionales de su vida como miembros de la comunidad a la cual pertenecían, viviendo todas sus dimensiones humanas en su vida diaria.

Para el biólogo Humberto Maturana, la función de la educación es la de transformar a los niños a través de la convivencia con los educadores y los adultos. Esto implica que la educación ocurra en todas las dimensiones relacionales o “convivenciales” de cada niño o niña, sean éstos públicos (escuela, barrio, jardín infantil, etc.) o privados (la familia). Sin embargo, para que este proceso sea adecuado, los espacios y vínculos que se generan deben ser aceptados como legítimos en donde tanto los niños y niñas cambian y se transforman (idealmente a la par que sus educadores): *“En este proceso, el niño se transforma en un tipo de ser humano u otro según el tipo de experiencias vividas recurrentemente con sus padres y educadores”*.

Maturana señala también que la forma como vivimos o qué modo de vida realizamos depende de nuestra emocionalidad, no de nuestra razón. La educación, en la medida que tiene que ver con la configuración del modo de vida del niño que crece, es una tarea que tiene que ver con el espacio psíquico emocional que las personas aprenden a vivir desde la infancia en su hogar, en el jardín infantil y en la escuela:

1 Maturana, Humberto: *Transformación en la convivencia*. Ediciones Dolmen, Santiago de Chile, 1999.

2 Guía Inter: *Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Proyecto Inter, Sócrates Comenius, 2002.

“El modo de vivir que ahora vivimos está determinado por la emocionalidad, por el espacio psíquico emocional que aprendimos a vivir desde niños, no por el conocimiento, o los tipos de argumentos racionales que podamos haber acumulado a lo largo de nuestra vida. Ver esto es crucial, lo central de la educación es la dinámica de llegar a ser humano, como personas responsables, socialmente conscientes y que se respetan a sí mismas”³.

En la primera unidad se señaló que *las culturas son redes de conversaciones*; por lo tanto, los niños llegan a ser según sean las conversaciones en las cuales participan. En el fluir de sus vidas no hay conversaciones triviales. En la medida en que los adultos entiendan esto podremos dar paso a interacciones basadas en el respeto y la colaboración. Cualquier niño que se sienta escuchado se dispone a la creatividad, aprende a escuchar, vive su seguridad consciente de sus límites y fortalezas.

La educación debiera considerar la participación de los niños en actividades que los hagan sentir parte de su comunidad, que la conozcan y la valoren. La comunidad, con sus canchas, plazoletas, iglesias y consultorios, la televisión, la radio, configuran en su conjunto una red de conversaciones que define cotidianamente lo deseable y lo indeseable, lo hermoso y lo feo, lo aceptable y lo inaceptable, en el convivir de la comunidad a la que los niños pertenecen. De manera que los niños aprenden la trama emocional que se vive en la comunidad humana que les toca vivir simplemente al vivirla, cualquiera que ésta sea.

En nuestra cultura, los niños viven su proceso educativo separados de la comunidad a la cual se supone pertenecen, pasando la mayor parte de su tiempo en el jardín infantil o en la escuela. Esto ocurre precisamente en el período de sus vidas en que debieran estar creciendo como seres humanos bien integrados, socialmente conscientes y ecológicamente alertas al participar en la vida de su comunidad.

La convivencia a que se da origen en el espacio educacional de nuestra cultura y comunidad depende del punto de vista que se tiene de lo que es o debiera ser la educación, lo que la sociedad demanda de los niños a los cuales se educa para la vida adulta, analizando los objetivos que enmarcan el proceso educativo y que las instituciones educativas proponen, ya que ellas serán las encargadas de transformar a éstos en ciudadanos de pleno derecho.

Estos objetivos estarán influidos a su vez por la perspectiva que nuestra cultura tiene acerca del conocimiento, la vida, la existencia, y es necesario analizarlos críticamente para poder observar si son o no los más adecuados para formar las generaciones venideras.

La educación, tal cual se concibe actualmente, es un derecho “natural” y universal y esta consideración puede relacionarse con dos conceptos⁴:

- *Infancia*, como período vital específico cuyo principal objetivo es preparar a las personas para su “vida futura” por medio de la educación. Así, la infancia es concebida como una especie de “previda” (quizá es ésta una de las razones que hacen que la escuela parezca a menudo un lugar muy artificial y alejado de la “vida real”).
- *Progreso*, como un ideal de desarrollo humano directamente vinculado al bienestar social y a la felicidad individual.

Para Maturana, existen dos períodos cruciales en la historia de las personas: la infancia y la juventud, que tienen serias repercusiones para el tipo de convivencia que las personas constru-

3 Maturana, Humberto: *Emociones y lenguaje en educación y política*. Colección Hachette/Comunicación – CED, Santiago de Chile, 1990.

4 Guía Inter, op. cit.

yen en su vivir. Sin embargo, el término “infancia” no es en modo alguno unívoco ni universal: en cada contexto, los niños deben asumir las responsabilidades de la adultez en distintos momentos, siendo esto más temprano mientras más adversas las condiciones sociales (en cierto sentido, la prolongación de la infancia y de la adolescencia es un “lujo” moderno).

Por otra parte, el concepto moderno de progreso se relaciona con el constante aumento de la producción y el consumo, la economía de tiempo, la maximización de la eficacia y el beneficio, y el predominio de la actividad económica, olvidando sus efectos sobre la calidad de vida y el desarrollo de los seres humanos. Tiene, además, una mirada individualista de la vida, donde una visión más social y comunitaria no es compatible con el progreso y éxito material.

Desde esta perspectiva, es fundamental que los docentes tomen conciencia de su papel en la tarea de hacer uso de la enseñanza como un medio para educar al niño en la creación de los espacios de vida que lo llevarán a ser un ser humano responsable, social y ambientalmente consciente, que se respeta a sí mismo y a los demás, donde se cuestione la idea tradicional de progreso para dar paso a una que incorpore al ser humano en todas sus dimensiones y posibilidades.

La educación debe propender a la expansión de la conciencia de los estudiantes, de pertenecer a entornos muchos más amplios que el mundo relacional particular en que viven. Se debe buscar que los jóvenes vivan su vida desarrollando una conciencia expandida, sin límites, en unidad con el todo, con visión y sensibilidad amplia, sin amarras al estrecho mundo particular, haciéndose con ello visionarios, viendo donde antes no veían⁵.

Educar es especificar el tipo de seres humanos que los niños llegarán a ser.

DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LA UNESCO SOBRE LA DIVERSIDAD CULTURAL. ARTÍCULO 7:
“El patrimonio cultural, fuente de la creatividad”

Toda creación tiene sus orígenes en las tradiciones culturales, pero se desarrolla plenamente en contacto con otras. Ésta es la razón por la cual el patrimonio, en todas sus formas, debe ser preservado, valorizado y transmitido a las generaciones futuras como testimonio de la experiencia y de las aspiraciones humanas, a fin de nutrir la creatividad en toda su diversidad e instaurar un verdadero diálogo entre las culturas.

5 Maturana, Humberto: *Transformación en la convivencia*. Ediciones Dolmen, Santiago de Chile, 1999.

La tarea de educar ^{6/7}

La plasticidad estructural requerida para vivir en el lenguaje es tan enorme que todos los niños, todos los seres humanos, somos igualmente inteligentes o capaces de conducta inteligente. Es la enseñanza la que debe sintonizarse a las distintas maneras en que los niños viven su plasticidad estructural para aprender, conocer, expresar, convivir, etc. Esto significa respetar los ritmos y dinámicas en los que sucede el aprender en los niños, escuchando sus fortalezas, limitantes y potencialidades en cada caso.

Con todo, la conducta inteligente del niño puede tornarse restringida o expandida según el flujo emocional que emerge en su convivencia con sus educadores y sus padres. Así, el temor, la envidia, la rivalidad, restringen su conducta inteligente, porque estrechan el espacio de relaciones en el que el niño se mueve. Sólo el amor expande la inteligencia, al ensanchar el espacio de relaciones en el cual opera el niño, ampliando su ámbito de lo posible. Los niños son seres que aprenden. Son seres que aprenden tanto en los dominios emocionales como racional. Sin embargo, aprenden y aprenderán a vivir cualquier tipo de vida que les toque vivir. La emocionalidad que los niños viven en su niñez es conservada por ellos como fundamento del espacio psíquico que generarán como adultos. Su niñez es tanto su tesoro como su azote.

No estamos genéticamente predeterminados para ser un tipo u otro de ser humano. Nosotros, los seres humanos, somos seres que aprenden. El tipo de ser humano que llega a ser el niño al crecer surge como una identidad conservada en los ámbitos humanos en los que vive y convive, sea esto en la casa, el jardín infantil, la escuela, la iglesia, la calle o el gran hogar del mundo en general.

Heredamos de nuestra formación académica teorías de la cognición que asocian el conocimiento con la transmisión de información y que ven la tarea de la educación como un mero almacenamiento de conocimientos. Esto es así por la sobrevaloración que lo racional ha tenido en la configuración de lo humano en nuestra cultura, que determina que la educación sea vista como una cuestión centrada en la adquisición de conocimientos.

El factor más importante en la educación somos los educadores, y los sostenes y colaboradores principales son nuestros niños. Para que educadores y niños colaboremos entre sí, los educadores tenemos que operar en relación con nuestros niños con autorrespeto y autoamor. No se puede dar de lo que no se tiene. El niño aprende más de lo que vive que de lo que se le dice.

El propósito de la educación es guiar a nuestros niños en el camino de llegar a ser seres humanos que se respetan a sí mismos y a otros mediante la generación continua de espacios de convivencia que originen colaboración, alegría y libertad responsable. Si nuestro modo actual de vida nos preocupa porque lo encontramos insatisfactorio, la educación está en crisis porque refleja ese modo de vida.

6 Maturana, Humberto: *Transformación en la convivencia*. Ediciones Dolmen, Santiago de Chile, 1999.

7 Maturana, Humberto y Vignolo, Carlos: "Conversando sobre educación". Revista *Perspectivas en Política, Economía y Gestión*, Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile, Santiago, Vol. 4, Nº 2, mayo de 2001, pp. 249 a 266.

Si el modo de vida que ahora vivimos ha brotado de nuestro actual modo de sentir, desear, actuar y argumentar, ¿queremos ese futuro al cual nos lleva esa manera de sentir, desear y razonar?

La educación, entendida como el proceso de llegar a ser un tipo particular de ser humano, tiene que ver con el crecimiento del niño como una persona capaz de ser un cocreador junto a otros de un espacio social deseable de convivencia humana. Desde esta mirada, la tarea de la educación consiste en la creación, con los niños, de los espacios relacionales:

- a. Que les guíen y presten apoyo en su crecimiento como seres capaces de vivir respetándose a sí mismos y a los otros.
- b. Que les guíen en su crecimiento como seres humanos que pueden decir “sí” y “no” basándose en la autonomía.
- c. Integridad de su respeto por sí mismos.
- d. Que les guíen en su crecimiento como seres humanos cuya individualidad se fundamenta en su respeto y aceptación de sí, y no en su oposición respecto a otros y que, por lo tanto, pueden cooperar porque no temen desaparecer en su relación con otros.

El aspecto de la educación que se refiere al aprendizaje de las habilidades operacionales propias del momento histórico en que viven los niños tiene que ver con la adquisición de estas habilidades operacionales como una serie de recursos o instrumentos que los niños tendrán a su disposición para llevar a cabo lo que requieran en el transcurso de su vivir. Desde esta mirada, la enseñanza consiste en:

- a. Construir un espacio relacional en el cual las habilidades y capacidades que se desea que los niños aprendan puedan ser realizadas como un espacio de convivencia con sus educadores.
- b. Construir tal espacio permitiendo la apertura a la expansión de sus capacidades para actuar y reflexionar sobre lo que se hace, desde la vida que los niños viven y desean vivir en ese momento.

La tarea central de la educación es la creación del espacio relacional en el que los niños pasan a ser seres humanos responsables, socialmente conscientes, que se respetan a sí mismos. La enseñanza de habilidades operacionales es un instrumento para llevar a cabo la tarea central de la educación: guiar a los niños en su crecimiento como seres humanos.

Para que los niños sean adecuadamente acogidos y guiados es fundamental que los educadores recuperemos nuestra dignidad, recuperando el respeto por nosotros mismos y por nuestra profesión. Amarnos a sí mismos como seres autónomos y responsables a través de entender mejor nuestra condición humana.

Al cambiar los educadores su relación consigo mismos cambia su relación con los niños y sus colegas, y los niños pasan a ser los mejores colaboradores en la tarea educativa. Insistimos: los niños se transforman en la convivencia según el convivir que ellos viven con nosotros los adultos. Los niños aprenden el vivir que conviven con su maestro, aprenden el pensar, el reaccionar, el mirar que viven con él. Los niños aprenden el espacio psíquico de sus educadores. Los temas y contenidos son sólo modos particulares de vivir en esa convivencia. Instrumentos a través de los cuales el niño se va a transformar en adulto socialmente integrado, con confianza en sí mismo, con capacidad de colaborar y con capacidad de aprender cualquier cosa, sin perder su conciencia ética.

¿Por qué lo más importante es la educación?

El jardín infantil, junto a la escuela, la familia, la iglesia y el barrio, son verdaderos “cultivos” de seres humanos. No nacemos humanos, nos hacemos humanos en la interacción con otros seres humanos. La educación es una transformación en la convivencia, en la que uno no aprende una temática, sino que aprende un vivir y un convivir. Aprende una forma de ser humano. Se es humano no desde la genética, sino desde la convivencia. La educación

tiene que ver con la formación de niños coconstructores de una convivencia basada en la colaboración y el respeto mutuo, participando de proyectos comunes que tienen que ver con el bienestar de la comunidad a la cual pertenecen. Se puede crecer de una manera o de otra según el espacio de convivencia en que se viva. Esto es visible en la tremenda diversidad de formas humanas que se pueden adoptar.

Por esto, la educación es el aspecto más fundamental de la convivencia humana. De cómo convivan los niños dependerá la clase de adultos que llegarán a ser.

Los niños *no* son el futuro. Los adultos somos el futuro de nuestros niños. El futuro está en el presente. Lo medular en la preparación del niño pequeño es el desarrollo de la aceptación de sí mismo, que es el mejor predictor del buen vivir y del buen convivir de los seres humanos. Sólo desde el estar centrado en la aceptación de sí mismo es posible lograr la autonomía y la capacidad de innovar que los nuevos tiempos requieren. La autonomía no implica la negación del otro. En la convivencia no se es independiente, se es autónomo. En el respeto por sí mismo puedes opinar y discrepar, sin que la discrepancia sea una ofensa, sino más bien una oportunidad reflexiva.

La educación intercultural

En la Unidad 1 (*¿Qué es la diversidad cultural?*) se señalaba que la diversidad es un hecho incuestionable en el mundo actual. La educación es un espacio donde esta diversidad se expresa de forma más evidente y es, también, la herramienta con la cual se aprende a convivir juntos con la diversidad de visiones y expresiones humanas. Lo importante para la educación es comprender que *“lo intercultural implica un intercambio entre las partes, una comunicación comprensiva entre identidades que se reconocen como diversas entre sí, desembocando en un mutuo enriquecimiento y valoración”*⁸.

La educación intercultural es la formación de las personas en el conocimiento, la comprensión y respeto de las diversas culturas de la sociedad en la que viven. La educación intercultural no es una modalidad especial de educación, sino una cualidad deseable y una necesidad de todo establecimiento escolar.

Algunos autores han dado definiciones para la educación multiintercultural, en donde existe una visión común al concebirla como un enfoque transformador de la educación y de la escuela. A continuación se presentan algunas definiciones dadas para referirse a ella:

Rafael Sáez Alonso define la educación intercultural de la siguiente forma:

*“La educación intercultural no consiste en una ‘buena idea pedagógica’, ni se dirige ‘a los alumnos culturalmente minoritarios’; como tampoco es un cultivo romántico de las diferencias culturales. La educación intercultural es la educación centrada en la diferencia y pluralidad cultural más que una educación para los que son culturalmente diferentes. Los hombres y las mujeres de otras culturas son seres humanos, personas con las que construiremos una sociedad distinta y nueva. En la aldea global en que vivimos hoy necesitamos aprender a convivir de la manera más creativa y enriquecedora entre personas y grupos diferentes. La educación intercultural se opone a integración entendida como asimilación; no es una educación compensatoria para igualar”*⁹.

Paul Gorski, en tanto, señala que la educación multicultural es un enfoque orientado a la transformación progresiva de la educación que propone una crítica global de las actuales deficiencias, fracasos y prácticas discriminatorias en educación. Se fundamenta en ideales de justicia social y equidad educativa, y se orienta a proporcionar experiencias educativas en las que todos los estudiantes desarrollen al máximo sus capacidades y su conciencia social, y se conviertan en seres activos en los ámbitos local, nacional y globalmente. La educación multicultural considera la escuela como un espacio imprescindible para impulsar la transformación de la sociedad y la eliminación de la opresión y la injusticia¹⁰.

La misma idea de reforma educativa y de proceso social en donde los ideales que ella plantea deben ser perseguidos por los docentes y autoridades educativas, es señalada por **James A. Banks**,

8 Arco Bravo. Citado en Sáez Alonso, op. cit.

9 Alonso Sáez, Rafael: *Tendencias actuales de la educación intercultural*. Ponencia presentada en Jornadas sobre Interculturalidad: Educar en las Aulas. Retos del siglo XXI. Murcia, diciembre 2001.

10 Guía Inter, op. cit.

quien describe la educación intercultural como un movimiento que persigue la creación de iguales oportunidades educativas para todos los estudiantes, incluyendo a los que tienen diferente procedencia racial, étnica o de clase social. La educación multicultural trata de conseguir esta igualdad de oportunidades para todos a través de un cambio global del entorno escolar, de forma que las diferencias étnicas y culturales presentes en la sociedad se vean reflejadas en las aulas.

María Teresa Aguado, a su vez, señala que la educación intercultural es “un enfoque educativo basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural, dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, que propone un modelo de intervención, formal e informal, holístico, integrado, configurador de todas las dimensiones del proceso educativo en orden a lograr la igualdad de oportunidades/resultados, la superación del racismo en sus diversas manifestaciones, la comunicación y competencia interculturales”¹¹.

A través de todas estas definiciones se puede ver que educar para la diversidad cultural, es decir la educación intercultural, es un proceso que debe llevar a la adquisición de diferentes competencias sociales e interculturales, que requiere de una educación con las siguientes características:

- Centrada en aprender a convivir de la manera más creativa y enriquecedora entre personas y grupos diferentes.
- Centrada en la diferencia y pluralidad cultural, más que una educación para los que son culturalmente diferentes.
- Que inicia en actitudes y destrezas intelectuales, sociales y emocionales que permitan al estudiante situarse adecuadamente en una sociedad multicultural.
- Que favorece a cada grupo cultural con las características culturales de los otros grupos.
- Que ayude a los estudiantes a interesarse por los estilos de vida de otros pueblos y personas.
- En la que los docentes reflexionen sobre la educación, sobre la cultura, sobre la diversidad y sobre la integración.

La interculturalidad o convivencia entre personas de diferentes orígenes culturales es un reto que implica a uno de los grupos a abrir su universo cultural y social a nuevas presencias cercanas y cotidianas. A los otros grupos implicados les requiere un esfuerzo de comprensión y adaptación a un nuevo conjunto social aparentemente coherente. La comunicación entre estos grupos debe ayudar a complementar las diferentes culturas, todas incompletas e imperfectas en algún aspecto. Este intercambio debe ser inevitablemente beneficioso para todas las culturas que se encuentren en contacto.

La educación intercultural es un enfoque educativo que está basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural. Este nuevo enfoque tiene como meta generar un aprendizaje para todos los ciudadanos de que **la diversidad cultural es un elemento positivo que, por un lado, conduce a la afirmación de la propia cultura en su relación con las otras culturas y, por otro, hace posible la igualdad de derechos, obligaciones y oportunidades entre los seres humanos que conviven en una sociedad determinada.**

Desde esta perspectiva, las políticas educativas, los educadores y los directivos deben:

- Apreciar la diversidad como presente, no como una cosa del futuro o del pasado.
- Enfocar la diversidad como una oportunidad de crecimiento y desarrollo que complementa la propia visión de mundo.
- Entender que la educación intercultural es un desafío para el ejercicio de la tolerancia, la comprensión, la solidaridad y el aprendizaje de relaciones pacíficas.

11 Aguado, María Teresa, et al.: *Diversidad cultural e igualdad escolar*. Ministerio de Educación y Cultura de España, Madrid, 1998.

- Que acciones generadas por la educación intercultural son un enriquecimiento del horizonte cultural de los profesores y de *todos* los estudiantes.
- Que la diversidad cultural no es la causa del empeoramiento del clima escolar. Es probable que el conflicto provenga de una recepción inadecuada de los culturalmente distintos.
- Esto implica asumir que *educación* no es lo mismo que *escolaridad*. Ello significa, entre otras cosas, que el educador deja de ser el único responsable de la adquisición de competencias culturales por parte de los estudiantes y se debe poner especial importancia al aprendizaje informal que se produce dentro y fuera de la escuela.
- Que la educación intercultural no es una educación para *algunos*, sino para *todos*.
- Esto implica eliminar la tendencia a estereotipar a los estudiantes de acuerdo con sus identidades étnicas.
- Implica generar acciones que permitan a los estudiantes ser conscientes de la multiplicidad cultural que les rodea y a la que están accediendo. Ello permitiría evitar dicotomías como la de cultura dominante/cultura nativa.
- E implica proveer a los estudiantes con los recursos necesarios para:
 - Identificar la diversidad y las diferencias culturales existentes en su medio.
 - Analizar las desigualdades sociales en las que, normalmente, se traduce la diversidad cultural (distribución del poder y los recursos en la sociedad).
 - Generar propuestas de transformación hacia una sociedad más equitativa y tomar posición crítica y activa en la acción social.

Lo específico de la educación intercultural es el proceso de *aprendizaje* que lleva a conocer otras culturas *generando* actitudes de disponibilidad, apertura y diálogo. Se trata de un tipo de conocimiento extremadamente complejo: conocer otra cultura significa poner de relieve aquellos aspectos que la hacen diferente de la nuestra, pero significa también comprender que la representación que nosotros hacemos de la “otra” cultura no coincide necesariamente con aquella que ella hace de sí misma, ni con la representación que otras culturas pueden construir sobre ella. La interrelación de estas representaciones –que se manifiestan a menudo en forma de estereotipos– constituye la compleja trama de la interculturalidad¹².

El objetivo fundamental de la educación intercultural es, entonces, promover la capacidad de convivencia constructiva en un tejido social y cultural multiforme. Implica no sólo la aceptación y el respeto del diverso, sino que también el reconocimiento de su identidad cultural, en la búsqueda cotidiana del diálogo, de la comprensión y colaboración, en una prospectiva de recíproco enriquecimiento.

12 Niero, Agnese; Pasqualotto, Luciano: *L'educazione interculturale*. www.educare.it

La educación intercultural

La educación intercultural es una “pedagogía relacional” que se basa en lograr una “actitud hacia el otro en toda su complejidad humana, cultural e histórica”¹³, lo que implica desarrollar los siguientes ámbitos:

- *Educación para la reciprocidad*: ello implica valorar al otro como un legítimo otro. Significa educar en conductas en que tratamos al otro como un legítimo otro en convivencia con otros. El afecto funda lo social¹⁴.
- *Educación para la complejidad*: significa educar no solamente para conocer las diferencias que se encuentran entre los sujetos de diferentes culturas, sino que educar para la transitividad cognitiva, es decir para el incremento de complejidad de conciencia (discriminación, reflexión, comprensión, empatía, visión, interiorización, convergencia, apertura, etc.).
- *Educación para la comunicación interpersonal*: para favorecer en las personas la formación de disposiciones interculturales es fundamental educar también en una correcta y respetuosa comunicación interpersonal. La educación interpersonal se realiza a través de este tipo de comunicación en la cual efectivamente existe un “escuchar empático” que es una condición del auténtico diálogo interpersonal que permite acoger al otro.
- *Educación para el conflicto*. Desde una óptica intercultural significa enseñar a manejar el conflicto para que éste no sea destructivo de la relación, sino que constructivo. Este tipo de educación requiere:
 - Reconocer los conflictos.
 - Aceptar en profundidad los conflictos aprendiendo a desactivar aquellos procesos automáticos destructivos que se basan en la ignorancia y los prejuicios.
 - Distinguir entre agresividad destructiva y agresividad constructiva. En nuestra cultura, la agresividad es muy sancionada, pero se requiere tener en cuenta que ella no es más que una de las manifestaciones del ser humano. Existe una agresividad que se manifiesta en violencia, y en este caso es negativa; pero puede manifestarse también como defensa de nuestro espacio vital y psíquico, y en este caso es constructiva. Para distinguirla de la primera se habla hoy en día de “asertividad”, y ella no se sanciona, está en la educación de los niños, ya que les ayuda a crecer, a afirmar sus ideas y ser él mismo.
 - Solucionar el conflicto a través del juego, la vida en grupo y el humor.
 - Manejar el conflicto buscando no llegar a la ruptura, puesto que se interrumpe el diálogo y la relación con el otro. No solamente el conflicto bien manejado debería llevar a adquirir nuevas formas de complementariedad y de convergencia a niveles más altos de consenso. Manejar el conflicto no significa aguantarlo. Solamente después de haber aprendido a manejar los conflictos se hace posible el diálogo convivencial de la diferencia.

13 Niero, Agnese; Pasqualotto, Luciano: *L'educazione interculturale*. www.educare.it

14 Maturana, H.: *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile, 1999.

- *Educación para la convivencia de las diferencias.* Si se entiende la convivencia como la capacidad de vivir juntos, reconociendo al otro como un legítimo otro, en la perspectiva intercultural se debe educar para la convivencia de las diferencias. Desde esta perspectiva, la pedagogía deberá promover la iniciativa, desde una doble vertiente del saber y el actuar, del respeto y de la seguridad, de la protección, de la búsqueda de denominadores comunes, evitando el peligro de la homologación (igualdad sin diferencias) y sin conducir a una renovada hegemonía etnocéntrica (absolutismo de las diferencias).
- *Educación para la paz.* Educar para la paz significa no sólo promover la capacidad del respeto recíproco, la comunicación asertiva, el buen manejo del conflicto, la aceptación convivencial de las diferencias, sino que conlleva una educación más global hacia los valores que son constitutivos de la paz misma: la verdad, la libertad, la justicia, la solidaridad-amor.

Enfoques educativos en torno a la diversidad cultural

El aporte de las políticas educacionales a la construcción de modelos de desarrollo fundados en consideraciones éticas ocupa un lugar preponderante. El Informe Delors ha sido un aporte significativo en este debate. En él se afirma que *“la educación tiene una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos”*¹⁵. Y luego añade que *“la educación debe asumir la difícil tarea de transformar la diversidad en un factor positivo de entendimiento mutuo entre los individuos y los grupos humanos”*¹⁶.

El que el Informe Delors y la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural insistan en esta función de la educación se debe, entre otros factores, a que la diversidad cultural no ha sido considerada siempre como factor de desarrollo, sino como problema a resolver.

Se pueden distinguir tres enfoques en la manera cómo las políticas de educación intercultural han abordado el tema de la diversidad cultural:

a) El enfoque asimilacionista

Aquí las diferencias de lenguas y costumbres de los pueblos originarios son vistas como trabas para su incorporación efectiva a los procesos de modernización nacionales. De esta forma, la diversidad cultural se constituye en un problema educativo, puesto que es ella la que les entorpece una buena integración a la sociedad.

En este enfoque las diferencias culturales se jerarquizan y la cultura de los grupos indígenas se cataloga como deficiente. Se les considera como menos dotados en razón de su cultura. Desde esta perspectiva se postula que la población indígena debe ser ayudada a superar su “bajo nivel cultural”. Por eso, el énfasis se pone en la enseñanza de la lengua española como un paso para su integración a la cultura dominante.

En este enfoque subyace una concepción jerárquica, estática y cuantitativa de cultura que se basa en el prestigio social y/o en el poder, en función de su pretendido desarrollo, pujanza o estatus¹⁷.

Las políticas educativas de atención a las poblaciones indígenas coinciden con la atención a la población que sufre mayor privación socioeconómica y bajos indicadores educativos. De esta situación se deriva que la educación intercultural haya estado asociada casi exclusivamente a políticas compensatorias, lo que en la práctica ha restringido el campo de atención a la diversidad cultural exclusivamente a la población indígena.

Sin embargo, la discriminación y segregación no se limitan a las relaciones que se dan hacia las culturas indígenas. Es posible observar todo tipo de discriminaciones al interior de la escuela y la sociedad: discriminación de género, de nacionalidad y de ideología, discriminación por condición económica y social, discriminación por aspecto físico o procedencia geográfica, entre

15 Delors, Jacques: *La educación encierra un tesoro*. Ediciones UNESCO, México, 1996.

16 Delors, op. cit.

17 Luch i Balaguer, Xavier y Salinas, C. Jesús: *La diversidad cultural en la práctica educativa*. Ministerio de Educación y Cultura de España, Madrid, 1996.

otros. Al concebir la diversidad cultural como un problema, se limitan las posibilidades educativas y se cae en estereotipos, prejuicios y discriminaciones.

b) El enfoque multicultural

El tránsito de un enfoque *asimilacionista* hacia uno de *pluralismo cultural* dio origen a la propuesta de una educación bilingüe bicultural, derivada de la necesidad de reivindicar una educación que incorporara cabalmente a las culturas indígenas.

Este enfoque corresponde a una orientación educativa que caracteriza a la diversidad cultural como recurso. Se intenta potenciar la calificación del capital humano, recuperando sus diversidades e identidades¹⁸.

La cultura es concebida como un todo cerrado y estático, lo que se traduce en la práctica en una superposición de contenidos. La idea es enseñar ambas culturas, la indígena y la occidental, centrando la educación multicultural en los educandos indígenas. Esta concepción pierde de vista el carácter relacional de la cultura; se estereotipan las culturas con base a sus rasgos externos, y los programas se centran en los currículos, asumiendo un enfoque complementario y no una perspectiva transversal y globalizante.

c) El enfoque intercultural

De acuerdo a este enfoque se desea preparar a los estudiantes a vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima, y donde las diferencias culturales se consideran una riqueza común y no un factor de división. Se quiere contribuir a la construcción de una sociedad con igualdad de derechos y al establecimiento de relaciones interétnicas armoniosas. Se reconocen las diferencias culturales, sin que ello signifique la superioridad de unas culturas sobre otras.

En este enfoque la cultura se entiende como un proceso dinámico; como la manera cambiante de percibir, comprender y habitar el mundo. Los miembros de la comunidad son actores protagónicos en la construcción de su propia identidad, más que receptores pasivos de modelos culturales. Las personas son intérpretes activos de las culturas que heredan y que construyen todos los días, transformándolas con sus ideas, vivencias, representaciones y decisiones.

Para garantizar una interacción armoniosa entre personas y grupos con identidades culturales diferentes, la Declaración Universal de UNESCO sobre Diversidad Cultural señala como aspiración el diseño de políticas que favorezcan la inclusión y la participación de todos los ciudadanos. De esta manera se ejerce el pluralismo cultural, que es inseparable del contexto democrático en que se desenvuelve la sociedad.

En este enfoque, la diversidad cultural es considerada como un derecho¹⁹ y lo intercultural considerado como constitutivo de lo cultural²⁰.

IMPLICANCIAS EDUCATIVAS DEL ENFOQUE INTERCULTURAL

La *multiculturalidad* es el concepto que explicita la heterogeneidad cultural de las sociedades y de los individuos. Las sociedades multiculturales comparten un espacio común en el que si bien existe el respeto a las minorías, no emergen actitudes de interacción, provocando por tanto la aparición de grupos de identificación cultural y actitudes de rechazo. En cambio, la *interculturalidad* hace referencia a la convivencia de dicha heterogeneidad cultural. Las sociedades

18 Muñoz Sedano, Antonio: "Enfoques y Modelos de Educación Multicultural e Intercultural". En: *Hacia una educación intercultural: enfoques y modelos*. Universidad Complutense de Madrid y Universidad de Manitoba, Canadá, 2001.

19 Muñoz Sedano, Antonio, op. cit.

20 Chiodi, Francesco, Bahamondes, Miguel: *Una escuela, diferentes culturas*. Conadi, Ed. Lom, Temuco, Chile, 2001.

interculturales se estructuran a partir del respeto a las minorías, del fomento a la relación entre varias culturas y al enriquecimiento mutuo²¹.

Esta diferencia tiene profundas repercusiones en el sistema educativo y se hace distinto el currículo, metodologías, acción en las aulas y preparación de los docentes.

Existe, sin embargo, un elemento en común en la forma como se concibe actualmente la interculturalidad en el contexto escolar, y que se refiere a la tendencia a considerarla como *“un asunto básicamente vinculado con las lenguas y el folclore (donde) no se la relaciona con asuntos socioeconómicos, de derechos o de ciudadanía”*²². No se la concibe como un hecho real, presente en el cotidiano escolar, que se debe fomentar a través del diálogo y el intercambio recíproco. En cambio, se relega la “cultura” y la “interculturalidad” para los actos y presentaciones culturales de los establecimientos escolares. Se estereotipan las conductas de los miembros de otras culturas y finalmente se termina simplificando y banalizando toda la riqueza simbólica que otras culturas pueden ofrecer.

Metodologías y acción en las aulas

La interculturalidad, señala Ruiz de Lobera²³, implica una actitud de valoración positiva hacia la comunicación entre culturas y hacia la comprensión de lo diferente como algo enriquecedor a nivel individual y colectivo. Al igual que sucede dentro de cada cultura, en las relaciones entre personas y entre grupos que se identifican con valores culturales distintivos más o menos fuertes surgen constantes situaciones de conflicto. La interculturalidad parte de una valoración del conflicto como oportunidad para el aprendizaje, y de su resolución como la posibilidad del reconocimiento de las convenciones de la cultura propia.

El sistema educativo debiera avanzar hacia ideales en los que emerjan el reconocimiento de las diferencias culturales, el derecho a la identidad étnica y a la posibilidad de disfrutar de los mismos recursos culturales. Si se acepta este reto, se debería entender que la educación va más allá del reconocimiento y respeto a la diversidad étnica, y que se debe llegar a colaborar en la construcción de una escuela que entienda que las diferencias humanas son necesarias y enriquecedoras, tanto para el desarrollo colectivo como individual.

Esta concepción de escuela intercultural implica:

1. Entender la cultura del otro como un conjunto de valores que pueden enriquecernos tanto como nuestra propia cultura.
2. Valorar positivamente la diversidad cultural como elemento imprescindible para resolver conflictos multiculturales.
3. Reconocer el derecho a la propia identidad cultural.
4. Abordar la implicación de una educación intercultural como paso necesario para el desarrollo de una sociedad global.

Una respuesta a esta concepción ha sido la aparición de las aulas inclusivas. El desarrollo de una política integradora ha tratado de dar respuesta a un número considerable de estudiantes que se hallaban en situación de discriminación, segregación y racismo. Pero, a pesar de ello, es necesario desarrollar nuevas estrategias que permitan convertir las aulas de integración en aulas de inclusión. La inclusión asume que la convivencia y el aprendizaje en grupo son las mejores formas de aceptar las diferencias. Las aulas inclusivas se caracterizan por ser aulas a las que

21 León Guzmán, Miguel; García-Bermejo, Mercedes: *Retos educativos de la escuela de nuestro tiempo la interculturalidad*. CES Don Bosco, Madrid, 2004.

22 Tubino, Fidel: “Interculturalidad para todos: ¿un eslogan más?”. Artículo de *Palestra*, portal de asuntos públicos de la PUCP, febrero 2005. <http://palestra.pucp.edu.pe>

23 Ruiz de Lobera, Mariana: “Metodología para la formación en educación intercultural”. *Cuadernos de Educación Cultural*, Libros Catarata, Madrid, 2004.

todos pertenecen, donde todos son aceptados y apoyados por sus compañeros, así como por todos los miembros de la comunidad escolar. Desde estos supuestos, la escuela inclusiva valora las diferencias como una oportunidad para mejorar el aprendizaje. El avance hacia una escuela inclusiva supone una transformación de las escuelas, revisar en profundidad y modificar la práctica docente²⁴.

El aprendizaje cooperativo entre compañeros representa actualmente una de las principales innovaciones dentro del aprendizaje intercultural.

- Para aprender a dar y a pedir ayuda, creando una situación de interdependencia positiva.
- Para adquirir experiencias de igualdad de estatus ente diversos grupos étnicos.
- Proporcionando un óptimo nivel de éxito a todos los alumnos, al tiempo que facilita la comparación con uno mismo y con los demás, con lo que los alumnos adquieren el sentido del progreso personal y una adecuada autoestima.

La escuela, desde esta perspectiva, debe considerarse un espejo desde donde se reflejen todas aquellas actitudes que se necesita que asuma la totalidad de la sociedad, para así poder compartir un mundo en el que no se tengan en cuenta las diferencias, en el que cada persona sea valorada con todos sus valores y expresiones culturales²⁵.

El currículo

Para que la educación pueda ser realmente intercultural debe disponer de un currículo intercultural abierto, flexible, integrador y diversificado, desde su concepción y luego durante su construcción e implementación. Un currículo concebido así puede hacer posible que todas las declaraciones e intenciones deseables para una sociedad intercultural se materialicen en la práctica.

La elaboración del currículo en un marco intercultural ha merecido ya un amplio desarrollo por diversos autores. Pero cabe preguntarse: ¿en qué medida se emplean estrategias y materiales que favorecen las distintas formas de conocer el alumnado? ¿Permite captar, en la aproximación a los distintos temas, perspectivas culturales diferentes? ¿Favorece, finalmente, la autorreflexión crítica, el reconocimiento de la desigualdad en la sociedad, la necesidad de luchar contra la injusticia o la necesidad de desarrollar en la comunidad más cercana los derechos humanos?

Todas estas cuestiones se sitúan lejos de un enfoque curricular aditivo que supondría meramente añadir al currículo escolar ordinario temas, lecturas y unidades referidas a otras culturas. Y mucho menos podríamos conformarnos con una contribución aislada, por interesante que sea, como la organización de unas jornadas multiculturales. Quizá el enfoque curricular más efectivo para la educación intercultural es considerarlo como un *eje transversal* que cruza y enriquece cursos, niveles, etapas y áreas curriculares.

El currículo intercultural es un modelo teórico que se alimenta de las experiencias que se realizan en contextos educativos multiculturales. Las finalidades educativas y organizativas deben incorporar planteamientos claves donde la cultura se concibe como un constructo **dinámico**, donde no se fomente la jerarquización, los estereotipos y prejuicios, y debe generar estrategias para fomentar el desarrollo de una identidad cultural. La atención a la diversidad debe partir de la reflexión y detección de las necesidades que ella implica, para desde ahí adaptar el currículo. Estas adaptaciones deberían girar en torno a los siguientes puntos²⁶:

- a) *Evaluación del contexto y del centro*: hay que evaluar la organización del centro educativo, para ver si ésta es flexible y posibilita la coordinación entre profesionales y la apertura del

24 León Guzmán, Miguel; García-Bermejo, Mercedes, op. cit.

25 *Ibidem*.

26 León Guzmán, Miguel; García-Bermejo, Mercedes, op. cit.

centro a la comunidad. La familia y el contexto social también deben ser objeto de atención y evaluación.

- b) *Evaluación del alumnado*: hay que evaluar el nivel de competencia curricular, para poder construir significados a partir de los mismos y fomentar el desarrollo de potencialidades en condiciones de igualdad.
- c) *Metodología y organización del aula*: es necesario aplicar distintos estilos de enseñanza que se adecuen a los diversos estilos de aprendizaje y a las diferencias de nuestros alumnos. Como metodologías básicas se deben promover el aprendizaje significativo, el aprendizaje por descubrimiento y la atención individualizada a través de la evaluación individualizada y continua.
- d) *Actividades*: se deben evitar las actividades que *folcloricen* las diferentes culturas.
- e) *Recursos materiales*: los materiales y recursos deben garantizar una visión no estereotipada de las distintas culturas; además, deben favorecer la igualdad de oportunidades.

Preparación de los docentes

La puesta en práctica de una educación respetuosa con las diferencias culturales implica una serie de actitudes y exigencias formativas para los docentes, las que pasan sin duda por elementos que se han mencionado a lo largo de esta guía y que dicen relación con el familiarizarse con los conceptos y herramientas sobre diversidad e interculturalidad, además del ejercicio de un espíritu crítico hacia las vivencias propias en torno a temas como los estereotipos y los prejuicios, el reconocimiento de los valores y de las culturas presentes en el contexto de cada cual, así como por manejar y fomentar la aplicación de las políticas y estrategias encaminadas al ejercicio de la interculturalidad.

Las actitudes personales y profesionales del educador intercultural son tan importantes como lo son las estrategias y métodos aprendidos a través de la teoría. Si se quiere avanzar realmente hacia una educación intercultural, no será suficiente la investigación, experimentación e implantación de modelos operativos y de cursos de información y formación permanente (que sin duda, en una fase inicial, serán necesarios para un cambio de las actitudes básicas). Hay que potenciar el desarrollo de actitudes que favorezcan el tratamiento adecuado de las distintas culturas, pero este hecho pasa necesariamente por la experiencia del propio educador con el hecho multicultural (a través de intercambios culturales), que le lleve a un cambio en su propio sistema de valores –y, por tanto, al cambio de actitudes–, a veces tan profundamente arraigados como en cualquier otra persona, que hacen que sus respuestas sean con frecuencia casi automatizadas, dificultándose en extremo la reflexión, remodelación y desactivación de prejuicios²⁷.

27 Ibidem.

Celestine Freinet (1896-1966)

Este gran educador del siglo XX introdujo la imprenta, la correspondencia, los periódicos y las publicaciones infantiles en el ámbito escolar. Teorizó sobre esta práctica gracias a los contactos con Piaget y los grandes pedagogos del siglo XX y se rodeó de gran cantidad de maestros para crear una cooperativa de producción de sus herramientas pedagógicas. En 1948 constituye el ICEM (Instituto Cooperativo de la Escuela Moderna: Pedagogía Freinet). Esta pedagogía fue probada en la escuela pública desde sus inicios, hace 70 años. Centrada en las necesidades de los niños, se basó en los principios de expresión-comunicación-creación, autonomía, responsabilización, socialización, cooperación y vida cooperativa, apertura a la vida, personalización del ritmo y estilo de aprendizaje. Respecto a este método, dice Freinet: *“El saber no puede transmitirse unilateralmente, del maestro que ‘sabe’ al alumno que ‘ignora’*. De esta forma, los niños parten de sus conocimientos para adquirir otros saberes, al mismo tiempo que ponen en práctica un método para investigar y aplicar lo aprendido, así como un espíritu crítico y un método de análisis y síntesis.

Freinet inició los cambios y renovaciones en la escuela porque al trabajar con los niños se dio cuenta que todas sus inquietudes, necesidades y experiencias eran dejadas de lado porque la escuela tradicional sólo admitía tener en cuenta aquello que estaba contemplado en el programa:

“El chiquillo que está ante el maestro no es tan sólo el alumno que debe aprender a leer; es el hijo del campesino y de la lavandera, es el niño del campo y del arroyo, es el pequeño salvaje, el niño poeta y el pensador que sólo se recrea en su soledad. Si el maestro, que se ignora a sí mismo, sabe ver bajo cada rostro un alma y una belleza, llega de un modo natural a valorar la personalidad infantil, a tributarle todo su cuidado intelectual y todo su cariño”.

Queriendo llevar a la práctica las enseñanzas de Ferrière sobre la escuela activa, donde se indicaba al maestro una serie de obras que podía investigar para profundizar según la especialidad deseada, Freinet empezó a llevar a sus alumnos al campo, a los talleres de los artesanos y a utilizar estas actividades para realizar sus clases de ciencias, cálculo y demás; cuando regresaban de las salidas escribían en el tablero una breve descripción del paseo; los niños las leían, copiaban e ilustraban. Asistió a los primeros congresos (Montreux, 1924) de la Liga Internacional para la Educación Nueva; allí escuchó a grandes pedagogos, como Ferrière, Claparede, Bovet y Cousinet, quien relató sus nuevas experiencias en el área de las matemáticas. Sin embargo, llegó a la conclusión de que la mayoría de estas innovaciones educativas se llevaban a cabo sólo en aulas especiales con un material determinado, haciéndose así mayor la individualización de la enseñanza y, lo que era peor, se agravaban los problemas que ya existían en las escuelas abandonadas, como las de su aldea.

Era evidente para Freinet la relación entre la escuela y el medio ambiente, junto con los condicionamientos negativos que esto pudiera aportar. No tenía ningún significado realizar la experiencia con alumnos y escuelas de clase alta; entonces, decidió iniciarla en su propia escuela, donde los procedimientos y técnicas que se emplearan fueran benéficos, sin importar las diferencias individuales de rendimiento. Buscó los elementos básicos en la vida diaria del pueblo; llevó los niños a la casa del tejedor, quien los recibió y respondió a todas sus preguntas. Para mantener el interés que se había despertado con esta visita, Freinet construyó un telar rudimentario que entusiasmó a los niños; para concluir lo anterior, Freinet compuso el siguiente verso infantil: *El tejedor teje con ciencia y trabaja con paciencia*.

Para sentirse a nivel con sus alumnos suprimió la plataforma. A la par, Freinet realizaba una insensata labor social: formación de cooperativas, participación en el sindicato de maestros, solicitud de mejoras para el pueblo, como apertura de caminos; también inició una lucha contra los textos con el lema: "Basta ya de manuales escolares". La escuela trabajaba ya sobre la vida misma. Es difícil imaginar que actividades tan sencillas de la vida llevaran una chispa revolucionaria; el director, al principio, no se opuso; cuando empezó a inquietarse, llegaron las instrucciones ministeriales de 1923, muy liberadas y enfocadas hacia la escuela activa que le dieron la razón a Freinet. El director recomendó prudencia a Freinet en sus cambios, por las posibles reacciones en el pueblo; sin embargo, cada vez que los padres hacían preguntas sobre todo aquello, las explicaciones del maestro los tranquilizaban fácilmente.

Freinet se integró poco a poco con el pueblo, entablando charlas con los padres de sus alumnos y los artesanos, durante los recorridos que hacía con sus discípulos. Por su forma de trabajo revolucionario y por su correspondencia se le tildó de comunista, ya que decían que lo que mantenía era el despacho de propaganda subversiva. El 20 de mayo de 1940 fue llevado al campo de concentración; su escuela la cerraron y la actividad de la CEL (Cooperativa Educativa Laica) cesó por completo. En la prisión se dedicó a escribir sus experiencias como maestro, alfabetizar a los reclusos y publicar un periódico manuscrito. En 1941 fue liberado como "vigilado especial", sin embargo trabajó clandestinamente y en 1944 se unió a la resistencia tomando parte en el comité de liberación. Tan pronto terminó la guerra, organizó nuevamente la CEL, que estaba formada por una cooperativa de educadores laicos que se preocupaban por escribir las experiencias y trabajos que realizaban con sus alumnos. En los años siguientes, Freinet se dedicó a elaborar materiales y a plantear problemas educativos, buscando diferentes alternativas que llevaba a la práctica, hasta hallar la solución; presidió congresos y mantuvo constante comunicación para conocer los trabajos y experiencias de los maestros que seguían sus ideas. Esta corriente pedagógica no sólo se estaba realizando en el interior, sino que había llegado a otros países.

Decía Freinet que en la vida hay dos clases de individuos: *"Los que todavía hacen experimentos y los que ya no los hacen. Ya no los hacen porque se han sentado al borde de la charca de aguas dormidas, donde el musgo ha borrado la nitidez y el poder que tienen a veces las charcas de cambiar de colores según los caprichos del cielo que reflejan. Se han esforzado en definir las reglas del agua estancada, y les parece desordenada, incongruente y pretenciosa la impetuosidad del torrente que turba el agua de la charca, o el viento que barre por un instante hacia la orilla el musgo estancado, devolviendo al manto verdoso una corta preocupación de profundidad azulada"*.

PEDAGOGÍA DE CELESTINE FREINET

Se denomina pedagogía popular porque satisface los anhelos más profundos del pueblo (cultura, tradiciones, experiencias y valores), toma sus principios de la escuela, valora y brinda condiciones para que el maestro realice su trabajo con eficacia y permite que el educando desarrolle sus aptitudes. El resultado se ha concientizado en unas iniciativas que han evolucionado las concepciones corrientes sobre pedagogía y psicología. Freinet no se limita a una simple lista de recetas pedagógicas. Su papel esencial es el de permitir la palabra a los alumnos sobre los temas que les interesen y les pertenecen. Sobre todo, la pedagogía de Freinet descansa en una crítica política del aparato escolar. El esfuerzo de Freinet ha estado siempre orientado en dos direcciones:

- La búsqueda de materiales y técnicas nuevas adaptables a cualquier situación escolar.
- La promoción de una cooperación constante entre las personas en la escuela.

La pedagogía de Freinet se apoya en principios educativos que son los fundamentos filosóficos, psicológicos y sociológicos a partir de los cuales se estructura toda acción que se origine de esta concepción educativa. Es indispensable identificar la labor pedagógica como un trabajo conjunto de los alumnos, padres de familia y maestros ubicados en una realidad en la que existen normas y disciplina. Entre estos principios se encuentran:

Finalidad de la educación. Los docentes deben tener muy claro las metas hacia las que deben orientar su acción pedagógico-cultural.

La escuela centrada en el alumno. El análisis de la escuela, desde el punto de vista del sujeto de la educación, muestra como ésta se halla centrada en los programas escolares o, aún peor, en los textos escolares, y la organización escolar gira alrededor de sus exigencias particulares. La escuela, por el contrario, debe estar centrada en el sujeto de la educación. Teniendo en cuenta que éste es miembro de una sociedad específica, los contenidos curriculares, los métodos, los medios para el aprendizaje, el sistema de evaluación y promoción deben originarse en las necesidades reales de los alumnos en función de las necesidades de la sociedad, la cual deben integrarse en una forma activa participante. La tarea del docente debe estar centrada en realizar un análisis crítico acerca de cómo trabajar con los alumnos, para que ellos desarrollen su personalidad en forma efectiva.

El trabajo como medio educativo. Lo que se pretende es que "el trabajo sea el gran principio, motor y filosofía de la pedagogía popular, actividad de la cual se desprendan todas las adquisiciones". Es preparar a los alumnos para la "sociedad del trabajo". Este enfoque, con el trabajo como eje de toda la actividad escolar, parte del supuesto de que la escuela debe oponerse a la tradicional forma de educación pasiva y formal, y que se plantee el problema de la adquisición conceptual y de habilidades. Teóricamente, éste es uno de los fundamentos del movimiento de la escuela nueva y desde hace muchos años se viene "hablando" de él, pero la aplicación práctica de este principio está muy lejos de ser real, ya que su puesta en ejecución supone rechazar una serie de hábitos tales como la selección de los estudiantes, los concursos, los exámenes, el sistema de lecciones y tareas, el sistema de evaluación, etc.

Críticas a la escuela tradicional y a las insuficiencias de la escuela nueva. La crítica de Freinet a la escuela tradicional es dura. Sus supuestos pedagógicos, psicológicos y filosóficos son destacados con firmeza, desenmascarando sus contradicciones y su falta de consistencia. Freinet critica a la escuela por estar al margen de la vida; para él, la escuela es como una isla separada intencionalmente del medio, en la cual hay que entrar en puntillas y en la que hay que aprender a vivir y a desenvolverse utilizando técnicas distintas a las utilizadas en este medio. Puesto que está al margen no puede preparar para ella; pero como de todas formas el niño tiene que vivir, busca la forma de aprender a hacerlo fuera de la escuela. Una distancia cada vez más larga separa a la escuela tradicional, adaptada a épocas remotas de la vida, y las necesidades de las nuevas generaciones, que están también en un momento nuevo.

Los métodos tradicionales están adaptados a un medio escolar cuyos modos de vida son muy diferentes a los del medio no escolar. En la escuela tradicional, el verbalismo y la disciplina son enaltecidos, pero la vida es constantemente traicionada. El desfase entre la escuela y la sociedad será cada vez más acentuado si la escuela permanece adaptada al pasado. Por otra parte, la escuela tradicional no respeta al niño, fracasa, entre otros motivos, porque pretende cambiar el orden de las cosas; en lugar de provocar la sed de los niños, pretende hacerlos beber sin tenerla; en lugar de interesarse por las necesidades del niño, se empeña en servir un plato único y obligatorio, sin preocuparse de si produce. El niño necesita, según Freinet, unas actividades y unas tareas que se ajusten a unas necesidades e intereses, y es menester darle libertad para realizar estas actividades y tareas según los procedimientos que le son naturales, independientemente de lo que el sistema escolar tenga establecido de lo que se va a enseñar.

Los textos escolares en este enfoque son un instrumento al servicio de esta pedagogía represiva. En una discusión sobre el manual o texto escolar, Freinet los calificaba de "medios de embrutecimiento", y agregaba: "*La escuela acostumbraba al niño a recurrir a experiencias ajenas consignada en los libros y definida en las leyes. Se inicia así una técnica anormal de la vida, que suprime casi totalmente los recursos personales o no los toma en cuenta, que entra en competencia con una técnica personal basada en experiencias vitales desconocida por la escuela*". Por otro lado, los manuales esclavizan también al maestro y le imponen la monotonía y la rutina. Otra de las críticas obligadas a la escuela tradicional es el autoritarismo. Los métodos tradicionales se basan en la autoridad formal del maestro,

los niños son obligados a obedecer incondicionalmente, y este domarlos significa la negación de toda enseñanza moral. Sobre esto, Freinet conceptúa: *“No sirve para nada hablar al niño de libre arbitrio cuando, como un pájaro enjaulado, carece de libertad de acción; decirle que respete a los adultos, cuando éstos no lo respetan en absoluto; enseñarle a ser generoso, cuando él mismo no se beneficia de esa generosidad”*. La crítica de Freinet no se detiene en la escuela tradicional, llega también a la educación nueva o escuela activa, en donde se destacan los principales aspectos.

La escuela nueva se ha quedado, según Freinet, en la teoría; además, su atmósfera es muy artificial. Estas instituciones conceden demasiada importancia al juego y no precisamente al juego que adapta y libera, sino a un juego artificial, preparado de antemano por el educador; de esta forma, la escuela nueva no se ha fundado sobre el juego verdadero, sino sobre el placer, que son casos muy distintos. La cuestión no es reemplazar la escuela austera y antinatural por una escuela divertida y alegre. Freinet insiste en diferenciar la escuela atractiva de la escuela de la vida, la concepción intelectualista y verbalista de la nueva educación del enfoque vitalista centrado en el trabajo de los niños.

¿Cómo puede la educación llegar a ser un factor de cohesión y no de exclusión social?

En el Informe Delors *La educación encierra un tesoro* se afirma que, en un contexto mundial caracterizado por la crisis del vínculo social, “la educación puede ser un factor de cohesión si procura tener en cuenta la diversidad de los individuos y de los grupos humanos y, al mismo tiempo, evita ser a su vez un factor de exclusión social”. Los estudios señalan que para que esto ocurra hay dos responsabilidades que asumir:

1. **La lucha contra todas las formas de exclusión social**, incluso contra aquellas que el mismo proceso educativo puede favorecer.
2. El desarrollo de estrategias educativas que favorezcan la **asunción de valores comunes compartidos y la participación en un proyecto común** donde cada persona tiene su puesto y su responsabilidad.

Desde esa perspectiva, Banks²⁸ ha definido cinco dimensiones que permiten aplicar acciones educativas para fomentar la multiculturalidad en un sentido dinámico: desde aquellas que están muy próximas a una reforma, sin cuestionar el sistema, hasta las que implican cambios profundos estructurales y funcionales, más próximos a un movimiento político de carácter transformador. Éstas son:

1. **Integración de contenido:** se refiere al análisis del uso que hace –o que podría hacer– el profesorado de ejemplos y contenidos de una amplia variedad de culturas para ilustrar conceptos y principios de su disciplina. En esta dimensión se incluiría el currículo aditivo, por ejemplo.
2. **Construcción del conocimiento:** se trata de acentuar la dimensión *constructivista* del conocimiento, reconociendo que el proceso por el que llegamos a construirlo atraviesa múltiples influencias culturales, implícitas y explícitas. Esto afecta al profesorado, que debe analizar en qué medida los métodos y actividades que utiliza en el proceso de enseñanza/aprendizaje están influenciados o sesgados por posiciones raciales, étnicas o de clase social, pero también al alumnado, que debe descubrir cómo el conocimiento es una construcción social y cómo sus propias concepciones culturales pueden colaborar en esa construcción.
3. **Disminución del prejuicio:** esta dimensión aborda los posibles estereotipos, prejuicios o incluso discriminaciones que se dan en el alumnado y en la vida de las escuelas y las

28 Banks: “Educating citizens in a multicultural society”. Banks (1997: 78-87) plantea todas estas dimensiones desde la perspectiva de la pedagogía de la equidad, que focaliza y da sentido a las restantes dimensiones. Citado por Bartolomé, M. (2004): “Identidad y ciudadanía: hacia una sociedad intercultural”. En *Bordón*, revista de pedagogía, número monográfico XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. *La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad*, Vol. 56, Nº 1, pp. 65-80.

estrategias encaminadas a superar las actitudes racistas por otras más democráticas y positivas²⁹.

4. **Desarrollo de una pedagogía de la equidad:** ésta se da cuando el profesor o profesora orienta todo su esfuerzo a conseguir una calidad mayor del aprendizaje en todo su alumnado, independientemente de su origen racial, su procedencia cultural, su género o preferencia sexual, su clase social, etc. Todas las actividades de la escuela quedan afectadas desde ese enfoque, que busca sobre todo una auténtica igualdad de oportunidades para todo el alumnado. Las estrategias de aprendizaje cooperativo serán empleadas con mucha frecuencia para crear las condiciones que faciliten el éxito para todos.

5. **Una cultura escolar favorable al empoderamiento.** En esta dimensión, la fuerza se pone en los cambios organizativos y estructurales dentro de la institución escolar que permitan realmente, a las personas que viven o están en riesgo de exclusión, la autonomía, el desarrollo, la asunción de poder personal y la comprensión de las propias posibilidades y recursos para participar activamente en la sociedad. Esta dimensión supone reconocer que ningún cambio profundo puede darse en la sociedad sin un cambio, también profundo, en cómo nos construimos como personas, y hasta qué punto estamos dispuestos a superar las injusticias y desigualdades sociales compartiendo poder, participación y recursos.

Estas últimas dimensiones remiten a una serie de preguntas fundamentales para poder construir una sociedad más justa y diversa: ¿Cómo educar en sociedades plurales para llegar a ser personas capaces de construir una *democracia efectiva*, una *comunidad justa, cívica y moral*, donde nadie quede excluido? ¿Dónde encontrar unos valores comunes que estén a la base del proyecto social y político? ¿Cómo hacerlo respetando al tiempo las peculiaridades personales y culturales, no desde un uniformismo inexistente o una cultura dominante, sino desde el respeto a la diversidad, intentando superar las barreras reales, las desigualdades y los conflictos?³⁰.

Margarita Bartolomé señala que la apuesta de la comunidad por introducir la interculturalidad en el centro ha de quedar reflejada en el *proyecto educativo*, en el *proyecto curricular de centro*, en el *reglamento interno* y en el *plan anual*, antes de descender a la dinámica vital del aula³¹.

El posicionamiento de la comunidad educativa abarca no sólo declaraciones de principios cuyo consenso es relativamente fácil de alcanzar, sino **actitudes** favorables a la interculturalidad y **acciones** concretas, como son las campañas de sensibilización entre las poblaciones marginadas y la sociedad mayor a favor de una relación positiva entre todas. Para el planteamiento de una identidad de escuela comprometida con una perspectiva intercultural se deberían defender las tres categorías de valor siguientes:

- Valores que manifiestan un claro compromiso de lucha frente a la injusticia y la marginación: solidaridad, cooperación, respeto y apreciación de las identidades culturales.
- Valores relacionados con la facilitación del desarrollo de los procesos de construcción de la propia identidad.
- Valores que aseguren un tratamiento democrático del pluralismo cultural³².

29 La autora M. Bartolomé señala que conviene distinguir lo que sería un modelo no racista, basado en la prevención del prejuicio y en el desarrollo de la cooperación (un ejemplo magnífico de este modelo podría ser el programa desarrollado por Díaz Aguado, 1995), de un modelo antirracista, que se esfuerza, a partir de la realidad existente de actitudes racistas en el espacio escolar, por combatir dichas actitudes, después de diagnosticarlas y desvelarlas.

30 Bartolomé, Margarita: *Educación intercultural y ciudadanía*. Universidad de Barcelona. GREDI (Grup de Recerca en Educació Intercultural). Aula intercultural. <http://www.aulaintercultural.org>.

31 *Ibidem*.

32 Bartolomé, Margarita, op. cit.

En la escuela, las relaciones entre familias, profesorado, alumnos y alumnas, personal no docente y otros miembros de la comunidad educativa pueden ofrecer indicadores muy potentes para descubrir realmente el grado de interculturalidad que se tiene; por ejemplo, los espacios de acogida e integración de todos los alumnos, las herramientas de comunicación y pedagógicas que se utilizan (lenguas y materiales de apoyo), las estrategias de cooperación y de fortalecimiento de autoestima y la forma de integrar a la familia y a la comunidad a la vida escolar.

¿ES LA ESCUELA ACTUAL GENERADORA DE UNA EDUCACIÓN PARA LA COHESIÓN SOCIAL?

EDUCACIÓN, EXCLUSIÓN SOCIAL Y VIOLENCIA

La educación obligatoria, normalizada y pública ha sido un instrumento fundamental para crear y consolidar un sentimiento común de pertenencia, identidad y cohesión social dentro del modelo del Estado nación. Sin embargo, hoy en día es evidente que la escuela no sólo fracasa en el cumplimiento de esta función esencial, sino que además refleja, o incluso exacerba, las tensiones y conflictos políticos y sociales existentes. La escuela ha generado un proceso de homogeneización cultural que en vez de generar estrategias de cohesión social ha producido el efecto inverso. La escuela intercultural busca fomentar la cohesión social, es decir el acceso equitativo a recursos, posibilidades, derechos, deberes y beneficios, sin sacrificar para lograrlo la propia identidad y cultura.

La eficacia de la educación formal como instrumento e integración y cohesión social se cuestiona cada vez más a medida que los rápidos cambios estructurales correlativos a los múltiples procesos de mundialización van haciendo más endebles los modelos tradicionales de organización social, política y económica. Las mayoría de las veces, las preocupaciones por el deterioro de la cohesión social están relacionadas con el aumento de las desigualdades en la distribución de los ingresos que se observan *dentro* de los países y *entre* los distintos países, así como con la creciente exclusión social y el incremento patente de los casos de violencia en todas las sociedades. En efecto, la combinación de las disparidades socioeconómicas con la exclusión social y con factores culturales de fácil politización, como las cuestiones étnicas, lingüísticas y religiosas, suele conducir a la violencia y a la ruptura de la cohesión social. Se podría aducir que las manifestaciones de violencia física son un indicio de la ruptura de los vínculos sociales, unida a los múltiples procesos de exclusión social que se dan en los planos cultural, político y económico³³.

Desde esta mirada nacen interrogantes como, por ejemplo: ¿Qué relación guardan los contenidos y procesos de la educación formal con las formas de violencia que trae aparejada la ruptura de la cohesión social? ¿Cuáles son las consecuencias de la violencia social en la educación? ¿En qué proporción y de qué maneras la violencia social trasciende a la experiencia de aprendizaje en las escuelas? ¿Qué relación guarda la violencia en la sociedad con la violencia en el medio escolar? ¿Cómo puede contribuir eficazmente la educación a reforzar o restablecer la cohesión social y a prevenir la violencia en el medio escolar y en la sociedad en general?

LA EDUCACIÓN COMO CATALIZADORA DE LA VIOLENCIA

El cuestionamiento esencial radica entonces en identificar la función que desempeña la educación como catalizadora de los múltiples procesos socioeconómicos, culturales y políticos que van aparejados al debilitamiento y a la ruptura general de la cohesión social y al estallido de la violencia. El creciente reconocimiento de que la educación es a menudo uno de los blancos de la violencia política, ha despertado mayor preocupación por las formas en que los contenidos y

33 UNESCO 2001: *Exclusión social y violencia: la educación para la cohesión social*. Documento Taller 2. Conferencia Internacional de Educación. Ginebra, junio 2001.

procesos educativos pueden contribuir efectivamente a precipitar el estallido y el desarrollo de conflictos violentos. En el estudio temático de evaluación de la educación en casos de emergencia (Foro Mundial sobre la Educación de Dakar, 2000) se reconoce que *“las carencias de las estructuras y contenidos de la educación pueden haber contribuido a los conflictos civiles”,* y que *“un sistema educativo que agudiza las fisuras sociales puede constituir una peligrosa fuente de conflictos”*³⁴.

EDUCACIÓN Y EXCLUSIÓN SOCIAL

¿De qué manera contribuye la educación formal a los múltiples procesos sociales de exclusión en los planos económico, político y cultural? Los sistemas educativos autoritarios, por ejemplo, son instrumentos explícitos de dominación política y exclusión que suelen fundarse en la discriminación y la negación de derechos culturales y políticos. Ahora bien, los sistemas educativos contribuyen asimismo a perpetuar las disparidades económicas y las desigualdades, como lo muestra el que en muchas regiones del mundo una proporción considerable de niños siga teniendo vedado el acceso a la educación básica.

El reciente cambio de enfoque de la cuestión del acceso a la educación básica, que ha empezado a abordarse desde el punto de vista de la demanda y ya no de la oferta, como antes, es un indicio de que los problemas relacionados con la pobreza familiar y la calidad de la educación se han convertido en elementos clave para entender por qué se sigue negando el acceso a la escuela a más de 110 millones de niños en edad escolar que viven en los países en desarrollo. La exclusión de la educación debe verse como *“parte de una intrincada red de violaciones de los derechos humanos”* (Dakar, 2000), y el que cada vez con más frecuencia y en más lugares el sistema escolar no logre garantizar la integración de las personas y los grupos en el mercado laboral, ni asegurarles niveles de calidad de vida suficientes, pone en tela de juicio la eficiencia de la educación formal como instrumento de redistribución y de promoción de la movilidad social. Nuevamente aparece una interrogante: ¿De qué manera el fracaso de la escuela en sus funciones integradora y distributiva contribuye a socavar la legitimidad de las estructuras de poder existentes?³⁵.

LA VIOLENCIA EN EL MEDIO ESCOLAR

Aunque no constituya una novedad, la violencia en el medio escolar apunta a la existencia de un problema social que reviste cada vez más importancia en los países del Norte y del Sur, como lo pone de manifiesto el hecho de que los medios de comunicación cada vez dediquen más atención a este fenómeno complejo. Las manifestaciones físicas y simbólicas de la violencia escolar son múltiples y van de las novatadas y otras formas de acoso entre adolescentes hasta las intimidaciones y agresiones físicas al personal docente, los actos de vandalismo, las extorsiones y los actos de violencia sexual. Todo intento serio de entender este tipo particular de violencia trasciende con mucho los límites de la propia escuela y lleva a consideraciones sociales más amplias que tienen que ver con las tensiones generadas por la crisis y la transición económicas, la alienación cultural y la exclusión social.

La violencia simbólica y cultural de la escuela reproduce en gran parte y perpetúa las desigualdades estructurales. Los educandos pertenecientes a minorías, poblaciones inmigradas y otros grupos desfavorecidos suelen estar menos provistos para adaptarse a las exigencias normativas y sociales de la cultura escolar arraigada en los valores de las clases medias. Desde esta perspectiva, la violencia contra la escuela se puede interpretar como una reacción en contra del propio proceso educativo y de la incapacidad del sistema escolar para adaptarse a los cambios que se producen en el contexto más amplio de la sociedad.

34 UNESCO 2001, op. cit.

35 UNESCO 2001, op. cit.

Por último, la violencia en el medio escolar también puede ser un reflejo de la que se da en el conjunto de la sociedad, en la medida en que la participación activa o pasiva de los jóvenes en la violencia doméstica y política tiene repercusiones directas en sus experiencias de aprendizaje en la escuela. Nuevamente aparecen interrogantes como: *¿Son de índole diferente las distintas manifestaciones de violencia en el medio escolar y exigen, por consiguiente, respuestas específicas? ¿Cómo se transforman en actos de violencia en la escuela las frustraciones de las expectativas de los jóvenes que deben hacer frente al desempleo, una integración cultural fallida y la desintegración de los valores culturales populares? ¿En qué medida la violencia de los jóvenes contra la escuela es un fenómeno producido por la propia experiencia escolar y la violencia simbólica ejercida contra los alumnos pertenecientes a minorías y grupos desfavorecidos, y de reacción contra ellas?*

EDUCACIÓN EN PRO DE LA COHESIÓN SOCIAL

Aunque el contenido y las consecuencias no buscadas de la escolarización pueden actuar como factores de precipitación de la ruptura de la cohesión social y del posible estallido de la violencia, la educación formal también tiene un papel importante que desempeñar en el fortalecimiento o el restablecimiento de la cohesión social. No obstante, se debe hacer una distinción entre los sistemas educativos como víctimas de la violencia social y política, y la posible función que desempeñaría la educación en la reproducción de la exclusión y de la violencia social y política.

Desde esta mirada es importante preguntarse qué estrategias existen en materia de diseño de planes de estudios y gestión educacional que hayan dado buenos resultados en la superación de las tensiones inherentes a metas contradictorias como: selección y competitividad/igualitarismo; normalización/respeto de los particularismos; centralización/descentralización y construcción de la nación/universalismo. Otra pregunta es sobre las condiciones necesarias para que los sistemas educativos reduzcan a su mínima expresión o, mejor aún, prevengan las tensiones sociales y políticas de más envergadura. Finalmente ¿Cómo puede contribuir la educación a restablecer la cohesión social, especialmente tras conflictos y enfrentamientos civiles violentos?

En el caso de los actos de violencia en el medio escolar, las medidas que se adoptan para impedirlos o reducirlos suelen girar en torno a la información, la prevención y la represión. Además de comprender las imprescindibles medidas represivas, la prevención de la violencia apunta a inculcar el respeto de normas y valores arraigados en redes sociales que puedan inhibir la utilización de comportamientos violentos. ¿Se puede esperar que el sistema escolar resulte eficaz por sí solo para prevenir o reducir los casos de violencia en el medio escolar? ¿Se tiene constancia documentada de la existencia de estrategias que hayan cosechado éxitos en casos de violencia en el medio escolar en contextos diferentes? ¿Qué tipos de cooperación han dado resultados positivos?

La escuela actual, desde el currículo toma conciencia de las diferencias étnicas de las sociedades y de los conflictos derivados de las mismas, pero no genera planes y programas que permitan dar respuesta a los conflictos detectados. Tampoco desarrolla espacios educativos que se caractericen por promover la identidad y diversidad cultural para erradicar toda práctica discriminatoria. Una consecuencia de ello es la ausencia de didácticas que propicien un cambio radical en las relaciones humanas. Esto se debe a que el enfoque multicultural asume los conceptos de asimilación y compensación llevando a la pérdida de la propia identidad cultural. Ello genera inadaptación, aislamiento y marginación del grupo étnico no dominante, porque lo que hace es facilitar la transición de los patrones culturales dominantes a las minorías étnicas.

En este tipo de enseñanza se da la *homogeneización y uniformización*. Se "da" lo mismo a todo el estudiantado y las dificultades son vistas como resultado de insuficiencias individuales. Esto va muy unido al "academicismo". No se cuestiona la bondad de lo que se hace ni siquiera cuando la tercera parte del alumnado está bloqueado en su aprendizaje, o la mayoría, incluida la parte que aprueba, no aprende casi nada duradero. Tampoco parece suponer ningún problema el que las clases populares tengan un porcentaje de éxito muy inferior al de los grupos dominantes,

y es que la cultura escolar no es neutra, sino que está más cerca de la experiencia de unos grupos sociales que de otros. Se trabaja con un discurso de *seudotolerancia* en relación a la diversidad (cada cual es como es, un grupo puede escoger no integrarse en el sistema educativo...) y el “*psicologismo*” y el “*didactismo*” son generales (todo es cuestión de técnicas psicológicas o didácticas muy concretas y aplicadas individualmente)³⁶. Impera la idea de “*déficit cultural*” (unos grupos culturales tienen de entrada un déficit que, en todo caso, hay que compensar) y la “*igualdad de oportunidades*” (sustituyendo a lo realmente deseable: mejora en los resultados efectivos y realizar los cambios contextuales necesarios).

LA TIERRA EN MINIATURA³⁷

Si se pudiera reducir la población de la Tierra a una pequeña aldea de exactamente 100 habitantes, manteniendo las proporciones existentes en la actualidad, la siguiente sería la composición de ella:

- 60 asiáticos (20 chinos y 17 hindúes).
- 14 americanos (6 del Norte y 8 del Sur).
- 13 africanos.
- 12 europeos y 1 semioceánico.

- 52 mujeres.
- 48 hombres.
- 70 no blancos y 30 blancos.
- 70 no cristianos y 30 cristianos.

- 89 heterosexuales.
- 11 homosexuales.

- 50,5 viven en el pueblo.
- 49,5 están esparcidos en el campo.

- 6 personas poseen el 59% de la riqueza mundial.
- 50 viven con 2 dólares/día y 25 viven con 1 dólar/ día.
- 25 consumen 3/4 de la energía total; 75 consumen 1/4 de la energía total.
- 17 no tienen servicios médicos, ni vivienda adecuada, ni agua potable. 50 padecen malnutrición.
- 70 son analfabetas.
- 9 tienen acceso a Internet.
- 1 tiene estudios universitarios.



36 Ibáñez, José Emiliano: “Movimientos y redes para una cultura transformadora”. En *Tabanque*, N° 17 (pp. 11-32). Universidad de Valladolid (España) (edición electrónica disponible en www.pangea.org/jei/edu/c/e-movim-redes.htm), 2003.

37 Phillip M. Harter: *Si la Tierra fuera un pueblo*. Stanford University, actualizada al 2003. <http://paxhumana.i>

Paulo Freire³⁸ (1921-1997)

Paulo Freire nació el 19 de septiembre de 1921 en Recife, Pernambuco, una de las regiones más pobres de Brasil, donde muy temprano pudo experimentar las dificultades de sobrevivencia de las clases populares. Trabajó inicialmente en el SESI (Servicio Social de la Industria) y en el Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Recife. Fue educador, profesor de escuela, creador de ideas y del llamado “método Paulo Freire”.

Su filosofía educativa se expresó primeramente en 1958 en su tesis de concurso para la Universidad de Recife, y luego como profesor de Historia y Filosofía de la Educación de dicha universidad; también, en sus primeras experiencias de alfabetización, como la de Angicos, Río Grande do Norte, en 1963.

El coraje de poner en práctica un auténtico trabajo de educación que identifica la alfabetización con un proceso de concientización, formando al oprimido tanto para la adquisición de los instrumentos de lectura y escritura como para su liberación, hizo de él uno de los primeros brasileños exiliados.

En 1969 trabajó como profesor en la Universidad de Harvard, en estrecha colaboración con numerosos grupos comprometidos en nuevas experiencias educativas en zonas rurales y urbanas. Durante los 10 años siguientes fue consultor especial del Departamento de Educación del Consejo Mundial de las Iglesias, en Ginebra (Suiza). En ese período ofreció consultoría educativa para varios gobiernos del Tercer Mundo, principalmente en África. En 1980, después de 16 años de exilio, retornó a Brasil para “reaprender” su país. Fue profesor en la Universidad Estatal de Campinas (Unicamp) y en la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC-SP). En 1989 fue secretario de Educación en el municipio de São Paulo, mayor ciudad de Brasil. Durante su mandato hizo un gran esfuerzo en la implementación de movimientos de alfabetización, de revisión curricular y se empeñó en la recuperación salarial de los profesores.

La metodología por él desarrollada fue utilizada en Brasil en campañas de alfabetización y, por eso, fue acusado de subvertir el orden instituido, siendo preso después del golpe militar de 1964. Después de 72 días de reclusión, fue conminado a abandonar el país. Primero se exilió en Chile, donde, encontrando un clima social y político favorable para el desarrollo de sus tesis, trabajó durante cinco años en programas de educación de adultos en el Instituto Chileno para la Reforma Agraria. Fue ahí que escribió su principal obra: *Pedagogía del oprimido*.

Paulo Freire es autor de muchas obras. Entre ellas: *Educación como práctica de la libertad* (Educação: prática da liberdade, 1967), *Pedagogía del oprimido* (Pedagogia do oprimido, 1968), *Cartas a Guinea-Bissau* (Cartas à Guiné-Bissau, 1975), *Pedagogía de la esperanza* (Pedagogia da esperança, 1992), *A la sombra de este árbol* (À sombra desta mangueira, 1995).

Fue reconocido mundialmente por su praxis educativa a través de numerosos homenajes. Además de haber sido adoptado su nombre por muchas instituciones, es ciudadano honorario de varias ciudades en Brasil y en el exterior.

A Paulo Freire le fue otorgado el título de Doctor Honoris Causa por 27 universidades. Por sus trabajos en el área educativa, recibió, entre otros, los siguientes galardones: Premio Rey Balduino para el Desarrollo (Bélgica, 1980), Premio UNESCO de Educación

38 Instituto Paulo Freire: <http://www.paulofreire.org/>

para la Paz (1986) y Premio Andrés Bello, de la Organización de los Estados Americanos, como Educador de los Continentes (1992). El día 10 de abril de 1997 lanzó su último libro, titulado *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios a la práctica educativa*. Paulo Freire falleció el día 2 de mayo de 1997 en São Paulo, víctima de un infarto agudo del miocardio.

LA PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO³⁹

El pensamiento de Freire, definido en torno a una visión humanista cristiana que, en América Latina, se manifestó a través de la denominada “teología de la liberación”, se centra en el ámbito de la pedagogía. La pedagogía aparece como base necesaria y desencadenante de la concienciación que conduce al desarrollo, al progreso humano, a la liberación del individuo de las ataduras que le mantienen alejado de su real dimensión social. No obstante, Freire se identifica y anima los movimientos de la comunicación para el desarrollo, el empleo de medios como la radio en zonas de difícil escolarización, etc.

Para Freire, los medios son un instrumento cultural de primera magnitud para romper el retardo de amplias capas sociales, para devolver la palabra al ignorante, que es la negación del derecho de expresión y el origen de la “cultura del silencio”. La existencia del ser humano sólo se da en el diálogo, en la comunicación.

Paulo Freire es un pensador comprometido con la vida, no piensa en ideas abstractas, sino que piensa partiendo de la existencia concreta. Su proyecto educativo, que parte de la praxis, apunta a crear humanización, a liberar al hombre de todo aquello que no lo deja ser verdaderamente persona.

Es consciente de que la sociedad que le toca vivir posee una dinámica estructural que conduce a la dominación de las conciencias, lo que se traduce en una pedagogía que responde a los intereses de las clases dominantes. Los métodos que esta pedagogía utiliza no pueden servir a la liberación de los oprimidos, sino que más bien pretenden impartir entre éstos la ley del temor. Frente a esta situación reacciona afirmando la necesidad de la humanización del oprimido, que debe partir desde él mismo; es decir, es el propio oprimido quien debe buscar los caminos de su liberación, ya que ésta no puede venir de aquellos que lo mantienen en esta situación.

En *Pedagogía del oprimido*, Freire dice que existen dos tipos de educación:

- La domesticadora.
- La libertadora.

La **domesticación** consiste en transmitir una conciencia bancaria de la educación: se impone el saber al educando, que permanece pasivo, sin derecho a opinión. La **libertadora** sigue la misma línea que la concientizadora.

Los proyectos domesticadores, al contrario de los libertadores, ven a los campesinos como receptores pasivos, meros objetos. Las personas deben aprender a pronunciar sus propias palabras y no repetir las de otras personas. Por medio de la comunicación auténtica, a través del diálogo, el individuo se transforma en creador y sujeto de su propia historia.

El sistema educativo debe ayudar a que el sujeto contribuya al cambio social al proveer al educando de los instrumentos contra el desarraigo, pues la educación en la decisión, la responsabilidad social y política sustituye la anterior pasividad por nuevas pautas de participación. Plantea, además, que el proceso educativo no es neutral, sino que implica una acción cultural para la liberación o para la dominación. Si es para esta última, estamos ante la educación bancaria, proceso educativo rígido, autoritario y antididáctico donde “el

39 Paulo Freire: *Educación liberadora del oprimido*. <http://www.nodo50.org/>. Rosa Torres Cosme: *Paulo Freire*. En *Educación Social*: [http://usuarios.lycos.es/marccioni/José Domingo García Alcántara y María Guadalupe Hernández Mejía: Paulo Freire. Semblanza biográfica](http://usuarios.lycos.es/marccioni/José_Domingo_García_Alcántara_y_María_Guadalupe_Hernández_Mejía:_Paulo_Freire._Semblanza_biográfica). *Acción Educativa: Revista Electrónica del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos*. Universidad Autónoma de Sinaloa. Volumen I, Número 0, agosto de 1999. Culiacán (México).

educador es el que sabe, los educandos los que no saben; el educador es el que piensa, los educandos los objetos pensados; el educador es el que habla, los educandos los que escuchan dócilmente..." (Pedagogía del oprimido). Por medio de esta educación bancaria, cerrada al diálogo, a la creatividad y a la conciencia, se normaliza a los dominados, prolongando la situación de opresión. Mientras que la educación libertadora problematiza y desmitifica la realidad. Rompe con la dicotomía educador/educando, pues el que enseña reconoce que puede aprender de aquel al que va a enseñar. Esta concepción humanista se funda en la capacidad de reflexionar de los oprimidos.

Freire plantea que la educación es un proceso a través del cual todas las personas implicadas en él educan y son educadas al mismo tiempo.

Según Freire, la educación debe comenzar por superar la contradicción educador-educando. Debe basarse en una concepción abarcadora de los dos polos en una línea integradora, de manera que ambos se hagan a la vez "educadores y educandos". Es imprescindible que el educador humanista tenga una profunda fe en el hombre, en su poder creador y transformador de la realidad. El educador debe hacerse un compañero de los educandos.

De esta manera, la educación ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir conocimientos y valores a los educandos menos pacientes, como lo hace la educación "bancaria", sino ser un acto cognoscente. De esta manera, el educador ya no es sólo aquel que educa, sino también aquel que es educado por el educando en el proceso de educación, a través del diálogo que se sostiene. Tanto el educador como el educando son a su vez educando y educador en un proceso dialéctico. Es así como ambos se transforman en sujetos centrales del proceso en un crecimiento mutuo; aquí, la autoridad requiere estar al servicio de las libertades y en ningún caso contra ellas.

A su vez, los educandos no son dóciles receptores, tipo depósitos de almacenaje, sino más bien se transforman en personas activas, investigadores críticos, siempre en diálogo con el educador, quien a su vez es también un investigador crítico. A través de una educación para la libertad, "los educandos van desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo que, en sus relaciones con él, se les presenta, no ya como una realidad estática, sino como una realidad en transformación, en proceso".

20 MÁXIMAS FREIREANAS Y UNA REFLEXIÓN PERMANENTE

1. Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta. Los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho.
2. Mi visión de la alfabetización va más allá del ba, be, bi, bo, bu. Porque implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizado.
3. Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos.
4. Enseñar exige la corporización de las palabras por el ejemplo.
5. Enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando.
6. Enseñar exige seguridad, capacidad profesional y generosidad.
7. Enseñar exige saber escuchar.
8. Nadie es, si se prohíbe que otros sean.
9. La pedagogía del oprimido deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación.
10. No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión.
11. Decir la palabra verdadera es transformar al mundo.
12. Decir que los hombres son personas y como personas son libres y no hacer nada para lograr concretamente que esta afirmación sea objetiva, es una farsa.

13. El hombre es hombre, y el mundo es mundo. En la medida en que ambos se encuentran en una relación permanente, el hombre transformando al mundo sufre los efectos de su propia transformación.
14. El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas.
15. Sólo educadores autoritarios niegan la solidaridad entre el acto de educar y el acto de ser educados por los educandos.
16. Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo. Por eso, aprendemos siempre.
17. La cultura no es atributo exclusivo de la burguesía. Los llamados "ignorantes" son hombres y mujeres cultos a los que se les ha negado el derecho de expresarse y por ello son sometidos a vivir en una "cultura del silencio".
18. Alfabetizarse no es aprender a repetir palabras, sino a decir su palabra.
19. Defendemos el proceso revolucionario como una acción cultural dialogada conjuntamente con el acceso al poder en el esfuerzo serio y profundo de concientización.
20. La ciencia y la tecnología, en la sociedad revolucionaria, deben estar al servicio de la liberación permanente de la HUMANIZACIÓN del hombre.

La educación y la ciudadanía: Aprendizaje escolar y social

El enfoque de la interculturalidad crítica en la educación es un enfoque que prioriza en ella la formación de ciudadanas y ciudadanos interculturales, comprometidos en la construcción de una auténtica democracia multicultural, inclusiva de la diversidad que nuestro país contiene⁴⁰.

DISTINTAS DIMENSIONES Y NIVELES DE LA CIUDADANÍA⁴¹

El concepto de ciudadanía y sus implicaciones dependen de la cultura y del contexto. Si bien el propio término tiene que ver con la historia de un concepto democrático occidental, en el fondo se basa en valores mundiales compartidos sobre las formas de “vivir juntos”, tal como se expresan en la Declaración Universal de Derechos Humanos.

La ciudadanía se ejerce en distintos contextos y posee diferentes dimensiones de índole política, social y cultural relacionadas entre sí. La dimensión política de la ciudadanía se define fundamentalmente como un conjunto de derechos y obligaciones constitucionales, y supone también un compromiso activo y un sentido de la responsabilidad para con la sociedad y el bien común. Su dimensión social se funda en la inserción en un contexto sociocultural común y se refiere a las relaciones mutuas entre los miembros de la comunidad y a la forma en que viven juntos. Por su parte, la dimensión cultural remite a la conciencia de poseer un patrimonio cultural común que define a la comunidad con respecto a la sociedad que la rodea.

La ciudadanía también se da en diferentes planos y apunta a ellos: local, nacional, regional y mundial, lo cual alimenta conflictos potenciales para el individuo, debido a la pugna de intereses dentro de las distintas comunidades. Es lo que podría ocurrir, por ejemplo, si una comunidad cultural se opusiera al conjunto de la comunidad política con motivo de la creación de un Estado nación o de una región política. El desafío de la coexistencia cultural es más patente que nunca. Los problemas comunes de nuestro planeta –el medio ambiente, la guerra, las desigualdades– exigen un espíritu de ciudadanía mundial, pero los obstáculos son numerosos y sólo se pueden salvar si impulsamos el aprendizaje de la convivencia. Desde la educación, ¿cómo se puede aprender a manejar los distintos tipos de ciudadanía? ¿Cómo se puede aprender a tratar los posibles conflictos entre los distintos contextos, dimensiones y niveles? ¿Cómo se puede contrarrestar la marginación de los grupos excluidos de la participación en la comunidad, ya se trate del plano local, nacional, internacional o mundial?

La motivación para fomentar la democracia y crear un espíritu cívico se ha relacionado a menudo con una esperanza de que se desarrolle el bienestar económico. En las democracias asentadas se considera que la práctica activa del civismo es un concepto y un ideal fundamental

40 Fidel Tubino, op. cit.

41 UNESCO 2001: *La educación y la ciudadanía: aprendizaje escolar y social*. Documento Taller 1, Conferencia Internacional de Educación, Ginebra, junio 2001.

del desarrollo social encaminado a “lograr una vida mejor para todos”, y que los ciudadanos activos son parte integrante del capital social, cultural y económico de sus comunidades. La educación cívica o, dicho en otros términos, el aprender a vivir juntos, es la piedra angular del fomento del civismo y presenta un interés individual y colectivo a la vez. Individual, porque supone la adquisición de competencias que permiten a cada persona relacionarse adecuadamente con el mundo que la rodea, y colectivo, porque uno de los objetivos de la sociedad es fomentar el civismo y porque éste, a su vez, se plasma en acciones colectivas.

Es sumamente importante destacar que la condición de ciudadano supone la existencia de derechos y obligaciones. Si bien el ciudadano tiene derechos civiles, políticos y sociales, la ciudadanía no se debe entender como un estilo de vida individualista, sino más bien como una manera de vivir juntos en la que cada uno comparte la responsabilidad que todos los demás tienen para con la sociedad. Como ciudadano, uno no puede centrarse exclusivamente en lo que le resulte mejor individualmente, sino que debe tener en cuenta los intereses de la comunidad, es decir el bien común. Mediante la intervención, la participación y la capacidad para resolver las discrepancias, el civismo es el instrumento que permite comprender mejor los dilemas que entraña el ideal del bien común. Nuevamente la educación enfrenta cuestionamientos como: ¿En qué medida el enseñarnos a vivir juntos es una misión del sistema escolar o una tarea de tipo privado? ¿Debe haber una coherencia en los objetivos de la educación que fijan el individuo, la familia, la comunidad y el sistema escolar? ¿Cómo se puede promover, en los planos internacional y mundial, la responsabilidad de aprender a vivir juntos para que sea aceptada por las comunidades a escala local y nacional?

APRENDIZAJE Y PRÁCTICA DE LA CIUDADANÍA PARA INCREMENTAR LA PARTICIPACIÓN CRÍTICA

El espíritu cívico se crea mediante la adquisición de conocimientos, competencias y valores y el aprendizaje tiene lugar en contextos diversos. En función del tipo de sociedad, de la estructura económica y de la cultura, las formas en que los ciudadanos se preparan son muy variadas. Así como en algunas sociedades es el sistema educativo el que se preocupa de enseñar cómo se adquiere una competencia laboral duradera, en otras, ésta se adquiere principalmente en el seno de la familia o de la comunidad local. La adquisición de competencias básicas de *destrezas básicas (leer, escribir, realizar cálculos aritméticos y matemáticos, escuchar, expresarse, manejar el computador), destrezas racionales (pensar creativamente, tomar decisiones, resolver problemas, saber aprender y razonar) y cualidades personales (demuestra responsabilidad, autoestima, sociabilidad, autocontrol, integridad y honradez)* se considera parte de las funciones de la educación. Estas competencias básicas se adquieren en un esquema complejo que comprende las tres formas de educación: formal, no formal e incidental.

Aprender la ciudadanía y la democracia en la práctica supone una participación activa, un sentido crítico y una posibilidad real de influir en la situación o de recibir su influencia. Ha quedado demostrado que tanto el medio educativo propicio para que los educandos se expresen y manifiesten sus puntos de vista como las escuelas y las aulas abiertas en las que impera la cordialidad son esenciales en el sistema educativo formal.

Es fundamental que la práctica de la convivencia esté respaldada por conocimientos de las ciencias humanas y sociales para entender las distintas culturas, tradiciones y sociedades y sacar lecciones de la historia. Esto supone que cada uno se conozca a sí mismo a la luz de su propia cultura e historia y teniendo en cuenta las de los demás. Este tipo de conocimiento influye de manera decisiva en nuestras actitudes y actividades.

La adquisición de competencias y capacidades para la práctica de la ciudadanía interesa, en líneas generales, a todas las disciplinas, puesto que el aprender a vivir juntos es una cuestión que debe considerarse desde todas las facetas de la vida. Las matemáticas, la física, los idiomas y las

demás asignaturas nos dan a conocer aspectos de las diferencias entre las culturas y distintas representaciones del mundo. La educación cívica trata cuestiones morales que se plantean en todos los ámbitos de la vida, por lo cual se debe considerar una materia transversal del programa de estudios relacionada con todas las disciplinas en general y con ninguna en particular.

Tanto para el aprendizaje como para la participación es fundamental que el plan de estudios sea pertinente para los educandos y aproveche y acreciente sus conocimientos y experiencias reales. El contenido de disciplinas como la educación cívica, la historia, la geografía o la biología, entre otras, debe abordar problemas de actualidad, e incluso a veces tabúes, para que los educandos estén en condiciones de afrontar los desafíos que plantean las nuevas exigencias de la sociedad. Tenemos derecho a conocer nuestro propio contexto histórico y cultural –aunque comprenda aspectos sombríos– para tener conciencia de que formamos parte de él y ser capaces de actuar de cara al futuro. Un aprendizaje que se funda en el debate y el análisis, el sentido crítico, la familiaridad con los problemas y la aptitud para resolverlos permitirá a los educandos utilizar su propia creatividad para reducir la distancia que media entre la enseñanza y la vida cotidiana. De ahí que deba replantearse la función de los educadores. Para éstos no es nada fácil mantener intacta su autoridad y, al mismo tiempo, velar por que reine en el aula una atmósfera de apertura y dar acceso a distintas fuentes de conocimiento.

Frente a este planteamiento nacen las siguientes interrogantes: *¿Cómo se puede incorporar la educación cívica a las asignaturas concretas que se enseñan en la escuela? ¿Qué papel debe desempeñar el educador? ¿Qué tipo de autoridad debería ejercer? ¿Qué marcos pedagógicos fomentan la comprensión del civismo?*

Cuando se evalúa el aprendizaje de la convivencia deben tomarse en cuenta los aspectos cualitativos. La educación cívica trata de prácticas y actitudes relacionadas con valores humanos comunes como la responsabilidad moral, el evitar la marginación y la exclusión, propiciar la participación y la sostenibilidad. Podría considerarse esencial estar en condiciones de evaluar las prácticas cívicas y las actitudes con respecto a la ciudadanía, la educación cívica y el aprender a vivir juntos. *¿Cómo se pueden medir esos aspectos y cualidades de la educación? ¿En qué medida el sistema educativo procura deliberadamente impedir la marginación y la exclusión?*

DECLARACIÓN UNIVERSAL DE LA UNESCO SOBRE LA DIVERSIDAD CULTURAL. ARTÍCULO 3:

“La diversidad cultural, factor de desarrollo”

La diversidad cultural amplía las posibilidades de elección que se brindan a todos; es una de las fuentes del desarrollo, entendido no solamente en términos de crecimiento económico, sino también como medio de acceso a una existencia intelectual, afectiva, moral y espiritual satisfactoria.

Educar para una ciudadanía cosmopolita ⁴²ADELA CORTINA ⁴³

Los dos foros mundiales –el Económico, reunido en Davos, y el Social, en Bombay–, a pesar de la escasez de nuevas propuestas a que parecen haber llegado, ponen otra vez sobre el tapete la urgencia de orientar el proceso globalizador hacia metas voluntariamente queridas, la urgencia de no dejarlo en manos del azar. Y, en este sentido, las palabras de Kofi Annan exigiendo acabar con el hambre y las desigualdades no vienen sino a recordar que esas metas ya fueron elegidas hace tiempo, que hace tiempo están “globalizadas”.

En realidad, la pregunta “¿hacia dónde debería encaminarse la globalización?” está más que respondida, incluso en los manuales escolares. Y la respuesta, dos siglos tras la muerte de Kant, puede resumirse en una frase: *hacia el ideal de una ciudadanía cosmopolita*, hacia un mundo en que todas las personas se sepan y sientan tratadas como ciudadanas. Para llegar a él es preciso reformar las instituciones internacionales, crear otras nuevas y asegurar comunidades transnacionales que se unan mediante acuerdos. Pero ante todo es indispensable –recordando a Kant– *educar en el cosmopolitismo*.

En efecto, en sus lecciones de *Pedagogía*, que prolongan la línea de *La paz perpetua*, decía Kant que la educación es el problema mayor y más difícil al que los hombres se enfrentan. Es el *mayor* porque “sólo por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es sino lo que la educación le hace ser”. Es *el más difícil* porque importa averiguar si hemos de educar a los jóvenes de acuerdo con la situación presente, o de acuerdo con un futuro mejor, ya en germen, pero todavía no realizado. Ese futuro sería el de una ciudadanía cosmopolita, presente en el corazón de todo hombre, que es necesario cultivar. ¿Cuáles serían los ejes de esa propuesta educativa, que deberían articular las reformas, los libros de texto, los proyectos docentes y las innumerables reuniones en los centros escolares?

Tres serían centrales: el “*conocimiento*”, la transmisión de habilidades y conocimientos para perseguir cualesquiera metas; la “*prudencia*”, necesaria para llevar adelante una vida de calidad, si no una vida feliz; y la *sabiduría moral*, en el pleno sentido de la palabra, que cuenta con dos lados esenciales: justicia y solidaridad.

En principio, y a pesar de las protestas de algunos grupos de que en nuestra sociedad “educar” se reduce a “formar en habilidades y conocimientos”, educar en ambas cosas resulta imprescindible. Y no sólo porque las personas que cuentan con conocimientos tienen más posibilidades de abrirse un buen camino en la vida, cosa que no siempre ocurre, sino porque una sociedad bien informada tiene *mayor capacidad de aprovechar sus recursos materiales*, es *menos permeable al engaño* que una sociedad ignorante, y puede ofrecer *alternativas al actual proceso de globalización*. Como bien dice Sen, la mayor riqueza de un pueblo reside en las capacidades de sus habitantes, empoderadas por la cultura. Y, por otra parte, acostumbrarse a contar con información fiable es imprescindible para llegar a juicios morales justos en cuestiones biotecnológicas y económicas, en la valoración de la informática, en problemas ecológicos y en tantas otras cuestiones extremadamente complejas. En caso contrario, funcionan sólo los prejuicios, las etiquetas, las consignas, y no la reflexión.

42 *El País*, 11/02/2004. Artículo publicado en el sitio web de ÉTNOR con autorización expresa del periódico español: <http://www.etnor.org>.

43 Catedrática de Ética y Filosofía Política de la Universidad de Valencia y directora de la Fundación ÉTNOR.

Pero también resultan imprescindibles los *profesionales* y los *expertos* para orientar la globalización de otra manera, proponiendo alternativas *moralmente deseables y técnicamente viables*. No es desde la ignorancia desde donde se diseña y pone en marcha el microcrédito, una tasa para la circulación de capitales financieros, una renta básica de ciudadanía, instituciones internacionales de justicia, mecanismos de comercio justo, fondos éticos de inversión, fondos solidarios, investigación con células madre, la responsabilidad de las empresas, el control de la investigación biotecnológica. No es desde la falta de conocimiento y habilidades desde donde es posible hacer un mundo más humano, sino todo lo contrario.

Necesitamos por eso mismo expertos en los distintos campos que estén dispuestos a *tres cosas*: a *diseñar en cada uno de ellos alternativas humanizadoras y viables*, y a intentar ponerlas por obra; a *presentar sus propuestas a los poderosos*, de tal modo que si se niegan a llevarlas a cabo, hayan rechazado una opción viable, y no pronunciamientos abstractos; y a llevar sus conocimientos a *la esfera de la opinión pública*, donde los ciudadanos deberían deliberar sobre lo justo y lo injusto.

Pero, y aquí vendrá el *segundo de nuestros ejes*, la cantidad de conocimientos no nos convierte en sabios, porque las cantidades son siempre acumulaciones de cosas, que necesitan darse en una forma para resultar planificantes desde el punto de vista humano. Y “darse en una forma” significa aquí “darse una buena meta”, “perseguir un buen fin”. Como bien decía Aristóteles, con tanta destreza sabe fabricar venenos el que los utiliza para matar como el que los utiliza para sanar; lo que hace buena la técnica, lo que hace bueno el conocimiento, es la bondad del fin que se persigue. Y aconsejaba a la hora de determinar la bondad de la relación entre los medios y los fines el uso de la *prudencia*. Es preciso educar para ser técnicamente habilidosos, pero también para ser prudentes y saber buscar una vida de calidad.

Buscar una vida de calidad exige aprender a ejercitar el arte de conformarse con *lo suficiente*, entre el exceso y el defecto, el arte de optar por la moderación. El prudente, el que “sabe lo que le conviene en el conjunto de la vida”, trata de conservar las riendas de su existencia, no se deja deslumbrar por lo que esclaviza, prefiere tiempo libre para emplearlo en las relaciones humanas, en actividades solidarias y culturales, apuesta por ciudades con dimensiones abarcables, elige al amigo leal frente al conocido ambicioso, entra en el camino de la cooperación antes que en el del conflicto, apuesta por la *sostenibilidad* de los recursos naturales. Contar con ciudadanos y gobernantes prudentes es indispensable para organizar cada sociedad y también la república de todos los seres humanos.

Ahora bien, aunque preferir la vida apacible, la *áurea mediocritas*, el mundo sostenible al progreso indefinido es síntoma de inteligencia bien educada, de prudencia; lo que ya es dudoso que puedan identificarse calidad de vida y felicidad. Porque quien prudentemente persigue una vida de calidad para sí mismo y para los suyos, no siempre está dispuesto a atender a las demandas de justicia, ni está tampoco dispuesto a arriesgarse a ser feliz, como exige la *sabiduría moral*.

En cuanto a las *demandas de justicia*, las tiene en cuenta mientras no perjudiquen su bienestar o mientras lo refuercen. Pero si entran en colisión la calidad de su vida y la satisfacción de las necesidades de otros, incluso las necesidades básicas, la prudencia puede aconsejar excluirlos sin más consideraciones. Sobrada experiencia de este modo de actuar hemos tenido a lo largo de la historia y la estamos teniendo en cuestiones flagrantes como la inmigración. Quien está educado sólo para buscar la calidad de su vida es inevitablemente “excluyente”: excluye a cuantos no entran en el cálculo prudencial de su bien.

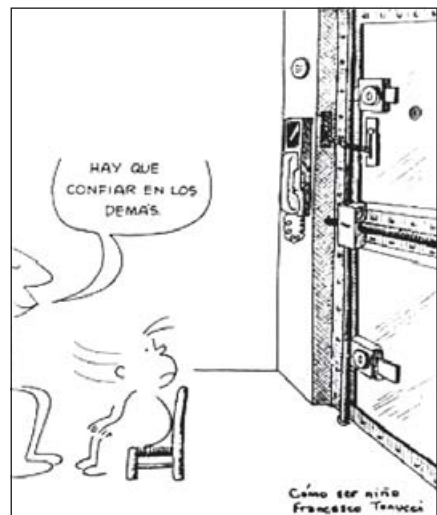
Por eso, no basta con enseñar a resolver conflictos, es preciso enseñar a resolverlos de una forma justa, teniendo en cuenta las necesidades e intereses de todos los afectados por las decisiones, sobre todo de los más débiles. No basta con el egoísmo inteligente, es necesaria la justicia lúcida. Sólo que el mundo humano no es únicamente el de la exigencia y lo exigible, los derechos y los deberes; no digamos el del cálculo y la prudencia. Más allá del derecho y el deber se abre el amplio campo de la solidaridad, el prodigioso descubrimiento del *vínculo (ligatio)* que une a los seres humanos y es, por lo mismo, fuente de *obligatio*, fuente de obligación, no impuesta, sino sentida y querida. Educar para el cosmopolitismo es formar ciudadanos bien informados, con buenos conocimientos, y también prudentes en la elección de una vida buena. Pero es también en gran medida, en enorme medida, educar con un profundo sentido de la justicia y la solidaridad.

Francesco Tonucci

Francesco Tonucci nació en Fano (Italia) y se diplomó como profesor en 1958. En 1963 se graduó en Pedagogía, en la Universidad Católica de Milán. A los veintiocho años recibió su primera distinción en ese campo y comenzó a satirizar la realidad de la escuela a través del seudónimo "Frato". Trabajó como maestro de escuela primaria y, en 1966, se convirtió en investigador en el Instituto Psicológico del Consejo Nacional de Investigación, del que en 1982 presidió el Departamento de Psicopedagogía, que lleva adelante el programa de educación ambiental, cuyo objetivo es crear una base de datos para y por los niños.

El interés de sus investigaciones se centra en el desarrollo cognitivo de los chicos, el pensamiento infantil y su comportamiento y la relación entre la cognición de los niños y la metodología educacional. En 1991 desarrolló en su pueblo natal el Proyecto de Ciudad de los Niños, considerado una nueva forma de concebir la ciudad, con los niños como punto de referencia. El proyecto fue más que exitoso, extendiéndose a diversos puntos del mundo.

En 1997 fue nombrado presidente del Comité Italiano de Televisión y Menores, dedicado a la protección de los niños. Entre sus obras, se destacan: *Por una escuela alternativa*, *Con ojos de niño*, *Niño se nace*, *Cómo ser niño*, *La Ciudad de los Niños*, *¿Enseñar o aprender?* y *Con ojos de maestro*, entre otros. En la entrevista que se presenta a continuación, algunas de sus ideas sobre los maestros, los alumnos y la educación.



- ZE: ¿Cuáles son los principales problemas que encuentra en los docentes?
- FT: Creo que el problema más fuerte que tiene la docencia en todo el mundo es la falta de formación profesional. Es decir, no hay una formación específica para ser docente. Y esto por el hecho de que nuestras sociedades tienen una consideración muy baja de la escuela, que empeora a medida que baja la edad de los niños. Por lo menos en Italia, más baja es la edad del niño, más baja es la formación del maestro. Y eso contrasta de una manera paradó-

jica y brutal con la exigencia de los niños, porque el desarrollo más importante de toda la vida de un hombre es en los primeros años de vida. Yo creo que esto es la raíz fundamental de todos los malestares de los maestros. Se encuentran sin un profesionalismo que les dé seguridad suficiente para afrontar con serenidad una profesión dura pero fascinante.

– ZE: **¿Qué no entienden los docentes de sus alumnos?**

– FT: No entienden a los alumnos pero no porque no sepan entenderlos, sino porque no los escuchan. Es que la actitud de los enseñantes es de hablar, de explicar, de enseñar, más que de escuchar. Como no se ponen en una actitud de escucha, no pueden vivir la experiencia de entenderlos.

– ZE: **¿Y por qué no escuchan a sus alumnos?**

– FT: Bueno, porque la escuela que brindan y que ofrecen es una escuela de transmisión: ellos son los que saben. Ésta es la defensa de un maestro con poca formación; se cierra detrás de esa máscara del “que sabe todo”, defiende con los dientes este rol paradójico y la única manera para defenderlo es proponer siempre sin escuchar nunca. Se ponen en una actitud de ataque, y condenan al niño a una actitud de defensa, de recibir pasivamente, escuchar, repetir, sin interrogantes. Ésta es la peor condición, la más característica de una escuela que hay que cambiar porque no funciona. Si no, queda una escuela para pocos alumnos, para los pocos que coinciden con la cultura de la escuela. Es una escuela buena para aquellos que están ya escolarizados. Todos los demás fracasan.

– ZE: **¿Cómo reacciona el chico ante este no escuchar del docente?**

– FT: Los chicos se adaptan mucho. Hacen lo mismo en casa frente a la incapacidad de entenderlos de los adultos: el niño se queda solo, se encierra y va buscando otros medios para integrarse en el mundo.

– ZE: **¿Cuáles, por ejemplo?**

– FT: Por ejemplo, los amigos, la televisión, los diarios, los videos. En la escuela lo que ocurre es más o menos el mismo mecanismo de defensa: “La maestra quiere esto, a mí no me interesa pero mi papel es de aprender, aprendo, me dan el título y después empiezo mi vida”. Esto es claro que funciona con una parte de los alumnos, como decía antes, que están más dispuestos a esta contradicción de una enseñanza que no es para ellos.

– ZE: **La imagen del maestro que transmite sin escuchar puede ser el complemento de otro de los temas que lo preocupan: maestros que conminan a la lectura, pero que no leen.**

– FT: Lamentablemente, los maestros italianos, que son los que mejor conozco, no leen. Resulta de investigaciones que la de maestro es una de las profesiones que menos lee. Yo, frecuentemente, me encuentro con maestros y maestras que me dicen: “No tengo tiempo para leer”. Es posible, pero si es verdad, ¿cómo puede enseñar a los otros a leer? Se sigue pensando que enseñar a leer es enseñar a descifrar palabras, y es algo más, mucho más. Es transmitir una pasión, una necesidad. El libro vive con nosotros, viaja con nosotros, nos lo llevamos a la cocina, al baño... yo creo que un maestro que no lee mucho es difícil que pueda pasar la necesidad y el amor de la lectura a sus alumnos.

– ZE: **¿Qué soluciones propone a la hora de trabajar con el libro en la escuela?**

– FT: Salir del aula. Ir, por ejemplo, a una librería. La librería como taller de la escuela. A veces, la librería es más sensible que ir a una biblioteca. Porque la biblioteca no siempre comunica el placer de la lectura y, por el contrario, muchas veces los que mandan una biblioteca son celosos de los libros, y presumen que mejor es encerrarlos en un fichero. “El fichero es muy frío, yo no entiendo nada”, dirá el niño, “Eco, Umberto: *El nombre de la rosa*, puede ser un libro de botánica, de lingüística, seguro será feo”. Al libro hay que tocarlo, tomarlo en la mano, si es necesario ensuciarlo o romperlo. Por esto, un bibliotecario puede perder el sueño. Por el contrario, en una buena librería yo puedo tomar un libro y leérmelo, ¿cómo leérmelo? Sí, nadie me dice nada, no me dice: “O lo compras o no lo toques”. Y ¿por

qué un librero hace esto?, porque se da cuenta de que está construyendo un lector y un lector es un cliente. Me gustaría que las bibliotecas funcionaran como librerías, y por eso digo que, por un lado, las escuelas deben tener una buena biblioteca y, por otro lado, considerar una librería cerca, amiga, como un taller de la escuela e ir regularmente, cada mes, a hacer una visita, a pasar una hora con el librero.

“Cuando un niño tiene 4 ó 5 cuadernos, seguro que no puede ir buscando cosas pasadas. Por otro lado, no tiene interés alguno en hacerlo”.

– ZE: ¿A qué se refiere cuando habla de “las dos escuelas”?

– FT: Hay una concepción de la inteligencia muy particular, una inteligencia como un vacío que se llena por la superposición de conocimientos. Es claro que en este caso la escuela se funda sobre un criterio de igualdad: todos los alumnos son iguales. “Para mí, los niños son todos iguales”, dicen algunos maestros, y si esto no queda claro se pone el guardapolvo para que cualquier duda quede borrada. Parte de un criterio de igualdad, porque empiezan iguales y como la propuesta del maestro es de nuevo de igualdad, es decir propone a todos lo mismo, se espera que la llegada sea igual. Y por eso la evaluación es medir cuánto se ha llenado el vacío. Esta idea de llenarse lleva a un segundo aspecto importante de la escuela, es decir que esa escuela se preocupa mucho de la gradualidad, de la secuencialidad.

– ZE: ¿Qué entiende por secuencialidad?

– FT: Poner los elementos, los troncos de aprendizaje, uno detrás del otro. Del más pequeño al más grande, o mejor, del más simple al más complejo. Recuerdo clases con biólogos que decían: tenemos que empezar por la célula, si no se empieza por la célula no se puede enseñar. Claro que poniéndose desde el punto de vista del experto, del especialista de la disciplina, no hay posibilidad de construir un conocimiento científico al Purpleedor de la biología si no se da una idea de célula. Sería suficiente darnos cuenta de que los científicos llegaron a la idea de conocimiento de la célula muy recientemente. Durante muchos años estudiaron la naturaleza sin imaginar que había una estructura básica. Es claro que en una escuela como ésta, el maestro sabe para todos, porque tiene su programa, donde está escrito todo lo que va a ocurrir, del primero al último día de clases, por lo menos a grandes rasgos. El maestro es la memoria de la clase.

– ZE: ¿Cómo se desarrollaría este esquema en el modelo de “la otra escuela”?

– FT: La otra escuela parte de una idea totalmente distinta, que es que el niño sabe. Por lo cual hay que cambiar todo, empezando porque los niños son todos diferentes, porque llegan de experiencias diferentes. Cada uno tiene su historia, sus conocimientos, su cultura, porque llegan de familias distintas. Por lo cual, si la escuela es coherente con este principio, no puede ofrecer “algo a todos”, sino que, como decíamos al comienzo, hay que ponerse en actitud de escucha para conocer lo que los niños conocen. Hay que aprovechar esta diversidad, que llega a ser el material básico del trabajo escolar. El trabajo escolar comienza desde los conocimientos que los niños ya tienen. Esto es interesante porque significa que la idea o el modelo de inteligencia que se trabaja en la escuela no es más un vacío que se llena, sino que es un “lleno” que se modifica por reestructuración.

“La escuela la hacen los maestros y si no modificamos el sistema de formación profesional y si los docentes no recuperan su capacidad, sus ganas, sus deseos de experimentar y su pasión profesional, nada regenera un cambio verdadero”.

- ZE: ¿La nueva escuela demanda nuevos instrumentos?
- FT: La primera escuela tiene necesidad de secuencialidad: del primero al último, de la célula al organismo, de los fenicios al día de hoy, del número a la operación, de la palabra al texto; ése es el programa. Si vamos a ver bien esta lógica, esta filosofía de propuesta se corresponde con los instrumentos que se le brindan al alumno. El cuaderno es una medida que se utiliza de la primera página a la última y todo lo que ya se ha escrito, las páginas que se han dado vuelta, mueren. No se puede retomar una información. Cuando un niño tiene cuatro o cinco cuadernos, seguro que no puede ir buscando cosas pasadas. Por otro lado, no tiene interés alguno en hacerlo. El libro de texto sigue la misma lógica: sólo puede leerse de la primera página a la última. Claro que se puede decir que todos los libros se leen de la primera a la última página, pero en este caso podemos decir que no se puede hacer de otra manera. No se puede consultar, hay que estudiarlo paso a paso, acompañando el curso del recorrido escolar.
- ZE: ¿Cómo se concibe el trabajo en grupo en este nuevo modelo?
- FT: La otra escuela no puede seguir esta línea, y de hecho utiliza instrumentos, herramientas, metodologías distintas que se acercan mucho a la metodología de la investigación científica, que es un poco manejar todo junto. Que es mucho más complejo, pero mucho más fascinante: las informaciones llegan de todos lados. Los varios elementos del grupo y el grupo trabajan paralelamente. No tiene sentido esa tontería de que todos leen lo mismo al mismo tiempo. Porque tenemos que asumir papeles, cada uno va buscando informaciones distintas y después juntamos todo. De esta misma manera intentamos escuchar los conocimientos de cada uno. Y en esta clase se pone una mesa imaginaria en donde apilamos todo lo recopilado, que es el material de trabajo. Y va a haber elementos que se superponen, información que ya conocemos, información nueva y seguramente va a surgir la necesidad de buscar otro material para saber más. De nuevo esta idea de que el conocimiento va hacia la profundización y no bajando por novedades. La idea del trabajo en grupo verdadero es que juntos vamos a hacerlo mejor de lo que puede hacerlo el mejor del grupo. *"El buen docente debe ser un animador, un punto de contacto, un mediador entre sus alumnos y el mundo, pero no el mundo"*. Francesco Tonucci: *Con ojos de maestro*.



Tendencias actuales de la educación intercultural⁴⁴

El Informe UNESCO *La educación encierra un tesoro*, también llamado Informe Delors, presentó los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI: **aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser.**

- *Aprender a conocer* significa adquirir el dominio de los instrumentos mismos del saber para descubrir, conocer y comprender el mundo que nos rodea.
- *Aprender a hacer* es privilegiar la competencia personal e incrementar niveles de calidad.
- *Aprender a vivir juntos* es habilitar al individuo para vivir en contexto de igualdad tomando conciencia de las semejanzas y de la interdependencia entre los seres humanos.
- *Aprender a ser* concibe el desarrollo global de la persona.

Aprender a vivir juntos es, entre otros, uno de los cuatro pilares en los que debe sustentarse la educación para el nuevo siglo. El Informe Delors presenta los retos de la sociedad del siglo XXI en forma de tensiones que va a sufrir la persona. Estas tensiones incidirán en su identidad. Los cuatro constituyen un todo. Y aunque los cuatro constituyen un todo y tienen la misma consideración, nos detenemos especialmente en *aprender a ser* y *aprender a vivir juntos*. Sin duda, se refieren al desarrollo personal, al conocimiento de los otros, a la relación empática con los demás. Podemos traducirlo y afirmar que se refieren a la educación intercultural.

Las tendencias actuales en la educación intercultural sobre las que hay que reflexionar en profundidad son: la definición de educación intercultural, y en el ámbito del aula: el currículo y la figura del profesor. Aunque en el punto 1 se han visto distintas definiciones sobre educación intercultural, en este capítulo se profundiza sobre los temas de currículo y docencia.

EL CURRÍCULO Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Si bien el concepto de currículo oculto fue introducido por Brian Jackson a finales de los años sesenta en su libro *Life in the classroom*, es importante tenerlo presente, ya que *“lo más importante que los alumnos aprenden en la escuela no es en principio el currículo ‘manifiesto’ de asignaturas como francés o biología, sino valores y creencias como la conformidad, el saber cuál es el sitio de uno, esperar el turno, la competitividad, el valor individual y el respeto a la autoridad. El currículo oculto enseña a los alumnos ‘cómo es la vida’, y que la educación es algo que se les hace más que algo que ellos mismos hacen. Los valores predominantes en la sociedad son ‘captados’ por los alumnos”*⁴⁵.

El currículo oculto abarca todos los factores que influyen en el aprendizaje, tanto en la sala de clase como fuera de ella, en ámbitos que aparentemente no tienen que ver con el aprendizaje pero

44 Sáez Alonso, Rafael, op. cit.

45 Whitty & Young, 1976, citados en Guía Inter, op. cit.

que sin embargo son parte fundamental del mismo. Incluye las acciones manifiestas o soterradas, los actos conscientes y no conscientes, cada una de las actitudes y palabras que se escoge utilizar, los comentarios, juicios o prejuicios de los docentes, etc. De esta forma, el currículo oculto va transmitiendo las normas y valores sociales, además de un cuerpo de conocimientos aceptados socialmente (que implica también concepciones derivadas socialmente sobre lo que constituye el conocimiento válido, los grados de entendimiento aceptable, etc.)⁴⁶, y lo hace a través de la interacción social del día a día, configurando así las expectativas, actitudes, valores e imaginarios de los estudiantes, por lo que es fundamental que los docentes sean concientes de dichos aspectos ocultos del currículo para poder utilizarlos de la forma más positiva posible.

Para hablar del currículo oculto se debe “comprender no sólo la construcción social del conocimiento (la forma en que las culturas definen y producen lo que consideran formas válidas de conocimiento), sino también la forma en que el proceso de enseñanza-aprendizaje está construido socialmente. El principal argumento de Jackson es que los estudiantes, para tener éxito en el sistema educativo, tienen que “aprender cómo aprender”. Es decir, tienen que aprender no sólo las reglas formales o explícitas de la escuela, sino también las normas ocultas o implícitas, las creencias y las actitudes reproducidas a través del proceso de socialización. Por tanto, la idea que subyace al concepto de currículo oculto es que el alumnado aprende cosas que no se enseñan en el currículo formal, y en este sentido, el concepto de currículo oculto se refiere a la forma en que el proceso de aprendizaje está organizado:

1. Conscientemente, tal como:

- a) en términos de la organización física del propio centro educativo: un lugar separado del hogar, del lugar de trabajo, etc.;
- b) la organización de la clase: por ejemplo, el profesor de pie delante de la misma, y los estudiantes sentados en filas.

2. Inconscientemente, como por ejemplo:

- a) la forma en que los profesores interpretan el comportamiento de los alumnos;
- b) las diferentes expectativas que tienen los profesores de sus alumnos en función de la interpretación de su comportamiento en clase⁴⁷.

Un currículo verdaderamente intercultural debe nacer de un trabajo reflexivo sobre la interculturalidad. A lo largo de esta guía se han ido entregando herramientas para que los docentes, en conjunto con toda la comunidad educativa, puedan profundizar en torno a los desafíos y dilemas de la diversidad. De esta forma, se puede partir por aclarar las bases conceptuales y pedagógicas necesarias para dar fruto a un currículo que incorpore todos los niveles necesarios para la formación de nuevas generaciones democráticas y amantes de la diversidad. Este nuevo currículo debe estar a salvo de caer en la visión más estrecha que concibe la diversidad de una manera anecdótica y folclorista y que se limita a incorporar los bailes típicos, la música, las demostraciones culinarias o toda clase de representaciones estereotipadas de otras culturas. Tampoco se trata de tener un enfoque “aditivo” donde se conciba la interculturalidad como un tema más que se debe estudiar a partir del papel, memorizando conceptos, fechas, lecturas o unidades que finalmente resultarán en un discurso sin contenido real.

Según Sáez, es el *enfoque de transformación* y el *enfoque de acción social* sobre los que hay que insistir más para la generación de un verdadero proyecto curricular. Esto quiere decir que no

46 Guía Inter, op. cit.

47 Guía Inter, op. cit.

se debe temer en dar una mirada nueva sobre el tema, que vaya más allá de los conceptos y que implique una verdadera aplicación en el mundo que ayude en la transformación de todas aquellas condiciones de injusticia y exclusión social. El éxito de la educación intercultural dependerá de la actuación sobre el currículo a desarrollar en el proceso educativo. *“No se trata de buscar el mejor modelo individual para las personas diferentes, sino que toda la cultura de la escuela se ha de preñar de diversidad. No es cuestión de buscar adaptaciones curriculares, sino otro currículo que comprenda la diversidad”*⁴⁸. Esto se refiere, además, a la creación de un currículo holístico y contextualizado, no homogéneo y cerrado, que garantice el acceso a un conocimiento común con la misma calidad para todos.

Dentro de esta línea, Zabalza (1992) concreta y define los aspectos de este currículo: definir un currículo que desarrolle una actitud positiva hacia la diversidad, un espíritu internacionalista e interculturalista, implicación de los diversos agentes sociales y de toda la comunidad educativa en la definición de programas de educación intercultural, vinculación del tema intercultural con las restantes áreas de aprendizaje: interdisciplinariedad y transversalidad.

Tal como dice Álvaro Marchesi (2001), se pueden destacar tres estrategias que ayudan a encontrar un equilibrio entre lo común y lo diverso: las adaptaciones de los contenidos se concretan en que los principales conocimientos se presentan con distinto nivel de profundidad. El trabajo cooperativo entre los alumnos y la posibilidad de que los más capaces sean tutores de los menos aventajados son métodos de enseñanza habituales. Los maestros de apoyo trabajan conjuntamente con el maestro regular en atención a los alumnos. El currículo intercultural puede, además, disminuir la brecha que separa a la escuela del resto del mundo. Un currículo que incluya una interacción profunda con la comunidad, con el medio ambiente en el que habita, que desarrolle el trabajo social (de servicio voluntario) y que conciba al ser humano integralmente, es decir que entienda que la parte física es fundamental para la salud tanto emocional como mental y física, puede ir construyendo la diferencia.

Queda abierta la reflexión sobre el currículo y la educación intercultural en el aula para la generación de un currículo abierto a las experiencias, diferencias, intereses y expectativas de aquellos que lo viven cada día. Un currículo que garantice una mejor calidad de conocimientos, emociones y de vida para todos.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y PROFESORADO

Los docentes son un eje fundamental con el que se debe trabajar para asegurar el éxito de una educación intercultural. Para Sáez, es el profesor *“cuya formación, actitudes, conocimientos, compromiso pedagógico, etc., son variables a tener en cuenta para poder plantear con las suficientes garantías la educación intercultural”*⁴⁹. Los profesores, al igual que los alumnos, no pueden aprender desde el papel, lo que implica el desarrollar una educación intercultural. Es por esto que cada docente debe familiarizarse y llegar a *entender* (no sólo con la cabeza) los ejes sobre los cuales se basan estas propuestas y los trabajos que su aplicación requiere. Es por eso que cada uno de los conceptos que aquí se plantean debe ser absorbido, criticado, diseccionado y finalmente ser aceptado o rechazado por las personas que deben encargarse de su aplicación.

El profesor o maestro no es un mero técnico o especialista que aplica el currículo, sino un profesional que vive los significados, los sentimientos y la situación concreta del aula intercultural. *“Ni las características del aprendizaje, ni las posibilidades de desarrollo de los individuos o los grupos, ni los métodos de trabajo ni la forma de organizar la escuela y el aula, ni los modos de interacción que emergen en cada grupo de clase, ni la cultura específica que se genera y comparte*

48 López Melero, 1998. Citado por Sáez Alonso, Rafael, op. cit.

49 Arco Bravo, 1998, p. 199. Citado por Sáez Alonso, Rafael, op. cit.

en el aula, ni las expectativas que se abren a los individuos, ni los conflictos que surgen ni la forma de solucionarlos configuran patrones fijos y cerrados”⁵⁰. En la primera unidad se señaló que cada cultura, y por lo tanto cada fenómeno cultural no es estático ni fijo, por lo que no existen fórmulas ni reglas a seguir cuando se trata de la interculturalidad. La cultura, las culturas, son lo que es cada persona, su identidad, sus identidades, y los profesores no se encuentran ajenos a esto. Sus vivencias en la interculturalidad, inevitablemente se verán reflejadas en su proceso de enseñanza, en su pedagogía, ya sea a favor o en contra, y esto es algo de lo que los docentes deben ser conscientes.

Para Sáez, es desde una posición flexible y permeable como se evitan los planteamientos dogmáticos, fijos y cerrados sobre la enseñanza y el aprendizaje de la educación intercultural. Por eso, *“los profesores que trabajen la educación intercultural han de tener flexibilidad para el cambio, permeabilidad con el medio, racionalidad en el funcionamiento, colegialidad en las actuaciones y flexibilidad sobre la acción; todo ello pasado por el tamiz de sus emociones y de sus exigencias éticas, sociales y políticas”*⁵¹.

Nunca se insistirá bastante en la exigencia de la preparación y selección adecuadas de los profesores. El docente es un elemento clave para asegurar el éxito de la educación intercultural. Hay que afrontar una formación inicial y permanente del profesorado⁵² que le permita adquirir un conocimiento de las características de las culturas en contacto, adquisición de una competencia pedagógica que se derive en: conocimiento de estrategias educativas y metodológicas para facilitar la labor docente en ámbitos interculturales, adquirir una competencia mínima para poder diagnosticar las necesidades educativas de sus alumnos diferentes, saber enjuiciar el material de consulta, libro de texto, etc., más adecuados en función de lo intercultural. También, los profesores pueden favorecer la integración escolar del alumno culturalmente distinto a través de la pedagogía del reconocimiento y de la pedagogía de la profesionalidad⁵³.

La práctica de la **pedagogía del reconocimiento** versa sobre el reconocimiento de la persona y de la cultura de cada uno de los alumnos. *“La escuela ha de integrar a estos niños en la cultura en que viven ahora, y debe enseñársela; pero sin olvidar que tienen una cultura propia y que no ha de ser anulada. Cuando alguien siente rechazo hacia lo propio, difícilmente se puede integrar en lo ajeno”*. ¿Cómo un profesor manifiesta reconocimiento? Cuando no cae en un trato igualitario simple; cuando no etiqueta. La pedagogía del reconocimiento requiere una nueva mirada sobre cada alumno, sobre sus posibilidades y capacidades personales, económicas, sociales.

De la misma manera, la práctica de la **pedagogía de la profesionalidad** versa sobre la solicitud del profesor por tomar conciencia de su compromiso con la suerte educativa de todos y de cada uno de sus alumnos, en virtud de una responsabilidad ética derivada de su profesionalidad. La pedagogía de la profesionalidad se centra en el desarrollo de la personalidad global del alumno, en el desarrollo de la persona en su totalidad, en el desarrollo de la persona que es persona antes que cualquier cosa. Max van Manen (1998) afirma al respecto: *“Todo ser humano es mi otro. Siento al otro como una voz, como una llamada, que me impele a estar orientado en la práctica educativa hacia él”*. Van Manen invita al profesor, en su práctica diaria, a salir de su visión egocéntrica y, acaso, de su punto de mira etnocéntrico.

Todavía queda mucho trabajo por hacer respecto a este punto. Es indudable que falta reconocimiento hacia la labor que los docentes desempeñan, sobre todo en los países latinoamericanos. Todavía existen mejoras por realizar en cuanto a las condiciones laborales de los profesores, o en el mejoramiento de las políticas educativas. Y, muchas veces, ante un panorama en ocasiones agobiante, pedirle a un profesor que adopte una nueva visión y que incorpore una pedagogía

50 Pérez Gómez, 2000, p. 10. Citado por Sáez Alonso, Rafael, op. cit.

51 Santos Guerra, 1999, p. 22. Citado por Sáez Alonso, Rafael, op. cit.

52 Arco Bravo, 1998, p. 199. Citado por Sáez Alonso, Rafael, op. cit.

53 Jordán, 2000. Citado por Sáez Alonso, Rafael, op. cit.

de la interculturalidad en sus salas de clases y en su vida misma, es pedirle demasiado. Pero es un deber ético que los docentes deben asumir tarde o temprano.

Tal como señala Sáez Alonso, la interculturalidad que se persigue es un horizonte utópico difícil de alcanzar, pero hacia el que es preciso caminar con absoluta determinación. La educación tiene, sin duda, una función importante que desarrollar. La educación contribuye a derribar muros fraguados por la ignorancia, la inseguridad y la falta de comunicación. Algunas experiencias concretas en aulas y centros y plasmadas en diseños curriculares, por limitadas que sean, demuestran su viabilidad, la realización progresiva de una convivencia intercultural. Y la existencia de profesores que respetan y concilian las diferencias, crea espacios y lugares de encuentro donde se viven valores comunes, hacen posible la convivencia intercultural. Y la escuela ocupa un lugar preferente, apostando por la centralidad de cada ser humano; la aceptación de las diferencias como factor de maduración y el cultivo metodológico del diálogo.

Decálogo para una educación intercultural⁵⁴

El autor Francesc Carbonell i Paris propone articular una educación cívica, intercultural y antirracista a partir de diez normas que fomentan el respeto por las personas, la construcción de identidades responsables y unos aprendizajes significativos para todo el alumnado.

Fue el día tercero del segundo mes del noveno año después de la promulgación de la LOGSE, cuando ella tuvo aquel sueño extraordinario...

En verdad, en verdad os digo que eran tiempos de gran confusión. Habitaban en las aulas toda clase de gentes y razas, y oíanse en ellas todas las lenguas. Y mientras unos decían que era una bendición de los cielos, otros que era una enorme desgracia. Y mientras aquí se mandaba repartir esta riqueza y distribuirla por todos los centros, allá se prohibía hacerlo. De manera que mientras ésta (la pública) tenía setenta veces siete, la otra (la concertada) escasamente llegaba a la docena. Síndicos, consejeros y ediles mostraban sus desacuerdos y convocaban sanedrines, concilios y comisiones asesoras que redactaban sendos informes. No es que no hubiese normas establecidas, sino que, al parecer, de poco servían, o mal se interpretaban, o se habían olvidado las antiguas leyes: “No maltratarás al extranjero, ni le oprimirás” (Éxodo, 22, 20); “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos” (Declaración Universal de los Derechos Humanos, art. 1); “Corresponde a los poderes públicos promover las condiciones para que la libertad y la igualdad de los individuos sea real y efectiva” (Constitución Española, art. 9.2), etc. Quizás por todo ello, a causa de esta gran confusión y algarabía (véase el sentido etimológico de este último término), el día tercero del segundo mes del noveno año después de la promulgación de la LOGSE fue cuando ella tuvo aquel sueño extraordinario.

Un sueño en colores y gran resolución.

Y en su sueño no aparecían truenos ni relámpagos, ni una densa nube sobre la montaña del Sinaí, ni un sonido muy fuerte de trompetas. Y ni siquiera una zarza ardiente le dirigió la palabra. Soñó –eso sí, en colores y con gran resolución y nitidez– que ponía en marcha su ordenador y su módem externo y que recibía el siguiente texto por correo electrónico:

1. Educarás en la convicción de la igualdad humana y contra todo tipo de exclusión.

Empecemos por el principio. El problema educativo que plantea el racismo y la exclusión social no reside (ni única ni principalmente) en cómo aumentar la tolerancia ante la diversidad cultural, sino en cómo dejar de utilizar dicha diversidad como pretexto para (y legitimación de) la exclusión social. Por lo tanto, el objetivo irrenunciable y definitorio de la educación intercultural no ha de ser el respeto a la diversidad o el culto a la tolerancia, sino la convicción de que somos más iguales que diferentes, con todas las consecuencias que de este principio se derivan. Y esto supone un gran reto educativo, ya que si la diversidad es tan evidente que solamente hay que acercarse a ella con curiosidad y respeto para descubrirla, la igualdad no lo es tanto, sino que es el fruto de un convencimiento moral; y educar en este convencimiento y los valores y actitudes que a él van asociados es una tarea mucho más difícil.

54 Francesc Carbonell i Paris, Maestro y pedagogo, Cuadernos de Pedagogía: <http://www.cnice.mecd.es/interculturanel/archivos/decalogo.rtf>

Una tarea que, por otra parte, para que pueda realizarse en las aulas debe empezar fuera de ellas. Y en este sentido:

Es cierto que la resolución de los problemas de racismo y de convivencia social es una responsabilidad educativa, pero no exclusivamente, y mucho menos estrictamente escolar. Ante todo, los que tienen el poder económico y político han de querer y han de hacer posible que se pueda educar a ciudadanas y ciudadanos libres, dignos, críticos y solidarios. Además, esta voluntad debe poder visualizarse en sus actuaciones y en sus presupuestos económicos, y no sólo escucharse en sus discursos. Si no se ponen las voluntades y los medios necesarios, no es lícito seguir responsabilizando de los problemas de convivencia social a los centros educativos.

Además, urge el lanzamiento de campañas impactantes en los medios de mayor audiencia para cambiar las actitudes poco cívicas dominantes. Es preciso convencer a todos de que la ciudadanía consiste en estar dispuesto a poner los intereses de la comunidad por delante a los personales cuando ello sea necesario y posible, y que además el ejercicio de esta ciudadanía es indispensable si queremos mantener la paz social y el bienestar. Se debe explicar de forma inequívoca y contundente la conveniencia y la necesidad de las discriminaciones positivas (mientras persistan las negativas, que son las que hay que eliminar) para conseguir una sociedad justa con verdaderas oportunidades para la igualdad.

II. Respetarás a todas las personas, pero no necesariamente todas sus costumbres o sus actuaciones.

Cualquier propuesta de educación intercultural debe definir de manera unívoca y explícita qué entiende por integración. Y no se debe cometer el error de tomar la parte por el todo, como suele suceder, cuando esta integración se refiere única y exclusivamente a los aspectos culturales y no se tienen en cuenta las interacciones entre las dimensiones cultural, política, económica y social.

La integración de los inmigrantes extracomunitarios y de los grupos minoritarios se confunde demasiado a menudo con su obligación de adaptarse. Pero esta adaptación no deben realizarla sólo estos grupos; todos debemos adaptarnos a esta nueva situación, y los del grupo mayoritario tenemos además la obligación de crear las condiciones que posibiliten esta adaptación, ya que somos los que ostentamos el poder.

La adaptación es necesaria, pero no debe suponer la sumisión incondicional de los más débiles. Esta confusión entre integración igual a sumisión está muy generalizada, e influye poderosamente en la construcción de la ideología y de las actitudes y valores que se transmiten en las escuelas. No puede haber integración social sin respeto mutuo.

La integración hay que ganarla día a día, con el ejercicio, por parte de todos, de la solidaridad y la voluntad de negociación, luchando contra toda forma de exclusión y a favor de una verdadera igualdad de oportunidades y de derechos cívicos y políticos. Se trata de una forma de liberación colectiva de los mecanismos de exclusión vigentes que nos implica a todos, excluyentes y excluidos, en el sentido de que pone de manifiesto la conocida sentencia: "Mientras exista un solo esclavo, nadie puede sentirse libre".

Se trata, pues, de crear conjuntamente un nuevo espacio social, ahora todavía inexistente, que estará regido por unas nuevas normas nacidas de la negociación y de la creatividad conjunta. Integración, creatividad y negociación son conceptos inseparables. La enseñanza-aprendizaje de esta convivencia, de esta negociación, de esta creatividad debe ser el corpus fundamental de la educación cívica intercultural y antirracista.

III. No confundirás la interculturalidad con el folclorismo.

El respeto a las personas y la educación intercultural y antirracista no deberían considerarse incompatibles con una educación crítica con respecto a las manifestaciones culturales, las costumbres o las tradiciones tanto propias (empezando por estas últimas) como ajenas. No se deben valorar nunca los productos culturales por encima de sus productores. Y si es cierto que hay que

hacer visible la aceptación y el respeto al otro, a su libertad y a muchas de sus costumbres y convicciones, debería hacerse, como ya se ha dicho, enfatizando más lo que nos asemeja que aquello que nos distingue. Y deberíamos perseverar en la manifestación de este reconocimiento, poniendo como único límite a esta actitud de apertura y diálogo las agresiones a las personas y a las normas fundamentales de convivencia, que habrá que hacer prevalecer y acatar por parte de todos mientras no existan otras nuevas, ya que el compromiso intercultural, si es sincero, obliga también a estar dispuestos a revisarlas, y renegociarlas si fuera preciso, en función del nuevo contexto multicultural. Quizás no se lo propone, pero aquella pedagogía intercultural que se construye sólo con lentejuelas, musiquillas, exotismo, faralaes y cuscús contribuye decididamente a esconder, a enmascarar, el conjunto de relaciones conflictivas, reales, de poder y marginación, de dominación y de sumisión existentes entre los miembros del grupo mayoritario y los de las minorías.

Así, la gestión de estos conflictos no se aborda, sino que se sustituye por un simulacro de relaciones interculturales, consistente, en el mejor de los casos, en un intercambio de elementos folclóricos descontextualizados, momificados, vacíos de referentes y de sentido, incapaz de construir la deseada integración social, cuando no supone un obstáculo para ella.

Pero no debe deducirse de los puntos anteriores una negativa a la enseñanza de las lenguas y culturas de origen. Urge dar a la lengua árabe, por ejemplo, un tratamiento normalizado en los currículos escolares. Es preciso introducir el árabe en los centros educativos no sólo, como se hace en ocasiones –de manera un tanto vergonzante–, en horario extraescolar, sino en el currículo ordinario, como una primera o segunda lengua extranjera, con créditos variables específicos para la educación secundaria, y brindar facilidades a los alumnos que dominan esta lengua para que puedan obtener la titulación adecuada en las escuelas oficiales de idiomas.

¿Cómo podemos seguir desperdiciando este capital cultural y esta magnífica ocasión de mejorar la significatividad de nuestros currículos para estos alumnos? Y aunque sólo fuera desde el punto de vista legal, ¿cómo puede mantenerse la dilación actual en la aplicación de convenios internacionales que nos obligan a facilitar los aprendizajes de las lenguas maternas de los alumnos inmigrados?

IV. Facilitarás una construcción identitaria libre y responsable.

Aunque todavía hay quien se empecine en creer que existe una sola manera de ser, por ejemplo, un buen catalán, y que el objetivo del sistema educativo es conseguirlo, de hecho estos esencialismos son cada vez más anacrónicos. Debería dejar de definirse al buen catalán por el hecho de alcanzar niveles de excelencia en aquellos contenidos culturales que le diferencian de los no catalanes. En todo caso, será un buen catalán aquel que alcanza la excelencia en los valores transculturales que le asemejan a cualquier otro ser humano. Así, el mejor catalán será el catalán más cívico, más solidario, más justo y generoso... de entre todos aquellos que étnicamente se autodefinen como catalanes. Aquí y ahora, el hecho de ser un buen catalán debería ser compatible con el de ser musulmán, haber nacido en Argentina, no ser nacionalista o, incluso (¡sacrilegio!), con no hablar catalán. Si de lo que se trata es de conseguir la integración social, ninguno de ellos debería ser considerado por estas circunstancias un catalán de segunda clase. Ciertamente, según como se lleve a cabo la enseñanza de las lenguas y culturas de origen, estaremos haciendo el juego, sin proponérselo, al racismo diferencialista. Pero, en el fondo, este riesgo no depende tanto de lo que se enseña, sino de la manera en que se enseña y de por qué se enseña. Creemos que la enseñanza de las lenguas y culturas maternas debe llevarse a cabo para mejorar la autoestima de los alumnos, su motivación y la significatividad de su escolarización, para buscar puntos de contacto entre el universo y la cultura familiar y la escolar... Y no por ningún redentorismo o esencialismo identitario. Las lenguas y las culturas deben estar siempre al servicio de las necesidades de las personas, y no al revés.

Otro de los objetivos de la educación intercultural debe ser, pues, el facilitar a todos los alumnos las herramientas más adecuadas y el acompañamiento personalizado necesario para realizar una construcción identitaria crítica, libre y responsable, que se prolongará a lo largo de toda su vida.

V. Tomarás los aprendizajes como medios al servicio de los fines educativos.

Olvidamos con frecuencia que el objetivo irrenunciable del período de escolarización obligatoria es el de formar ciudadanos. Un ciclo de enseñanza obligatorio no puede exigir niveles mínimos iguales para todos, puesto que la diversidad de capacidades de cada uno de los alumnos no lo permite. Es deseable que se alcance el máximo nivel posible, pero siempre a partir de las potencialidades individuales.

Pero si las capacidades de los alumnos y alumnas son distintas, diferentes y desiguales, no debe olvidarse que su condición de futuros ciudadanos y ciudadanas es igual para todos, y todos deben recibir la educación precisa para que esta igualdad sea posible y pueda ejercerse plenamente, lo cual incluye, naturalmente, un dominio básico de las herramientas de comunicación y de relación con los demás.

Por todo ello, y desde el convencimiento de que la educación obligatoria debe ser, ante todo, una escuela de ciudadanía, es por lo que afirmamos que los procesos y actividades de enseñanza-aprendizaje no deben constituir nunca, en la educación pública obligatoria, fines en sí mismos, sino medios al servicio de los fines educativos y socializadores. Pero para que esta revolución copernicana sea posible es indispensable que se realice en todos los niveles educativos obligatorios, y de manera especial en las pruebas de acceso a los estudios postobligatorios.

VI. Te esforzarás para que todas las actividades de aprendizaje sean significativas para todos, especialmente para los alumnos de los grupos minoritarios.

Con la reforma educativa nos hemos habituado, por lo menos en teoría, a preocuparnos de aspectos como la comprensividad, la zona de desarrollo próximo de nuestros alumnos, o la significatividad de la escolarización y de los aprendizajes. Pero, a la vista de su uso, da la impresión de que estos conceptos sólo son aplicables a los alumnos y alumnas autóctonos. ¿Nos interrogamos sobre cuál es la zona de desarrollo próximo de una adolescente marroquí que acaba de llegar de Nador a nuestro centro? ¿O si es significativo para aquel alumno gitano nuestro currículo de ciencias sociales?

Sabemos que los aprendizajes resultan muy deficientes, o ni siquiera se realizan, si el clima en el que se llevan a término no es facilitador de los mismos; si el alumno no se siente reconocido y aceptado en su diversidad; si su pertenencia étnica, cultural y religiosa la vive de manera vergonzante; si percibe claramente expectativas desfavorables en relación a su éxito escolar por parte de los profesores; si no consigue relacionar estos aprendizajes con vínculos socioafectivos que le permitan valorarse al sentirse, a su vez, valorado, etc.

¿Qué interés, qué significatividad puede tener para un alumno marroquí, por ejemplo, aprender catalán si para ello se le separa de sus compañeros catalanes, se le encierra prácticamente toda la jornada escolar en un aula sólo con otros niños y niñas marroquíes, con un profesor que no entiende su lengua, mientras, además y por su cuenta, está desarrollando paralelamente en la calle una competencia comunicativa en castellano para desenvolverse en su vida cotidiana? ¿No sería mucho mejor que compartiese el máximo número posible de horas de clase con alumnos catalanohablantes para que este aprendizaje fuera un poco más significativo (y necesario) para él?

VII. No caerás en la tentación de las agrupaciones homogéneas de alumnos.

En algunos centros, mucho más en secundaria que en primaria, se reparte a los alumnos de los grupos paralelos de un mismo curso en función de criterios de homogeneización (rendimiento escolar, comportamiento...). Las razones para hacerlo suelen insistir en que así los profesores pueden dar más cómodamente sus clases, sin interferencias de los alumnos menos dóciles o menos brillantes, para subir al máximo posible el nivel de conocimientos de los alumnos mejores. En ocasiones, la presión de la selectividad en los estudios posteriores sirve de coartada para estas prácticas.

La literatura pedagógica rebosa de experiencias en las que se da cuenta de cómo los grupos homogéneos empeoran significativamente el rendimiento de los alumnos de los grupos menos dotados o con mayores dificultades, aumentando además la agresividad y la conflictividad en los

centros. Por ello deberían penalizarse más contundentemente estos hábitos que atentan directamente contra la igualdad de oportunidades, facilitando al mismo tiempo los recursos y estrategias necesarios para no tener que recurrir a ellos.

Otro encapsulamiento que debe evitarse a toda costa es el que se ha denominado “concentraciones artificiales”. Es decir, la concentración en un centro educativo de alumnos de grupos culturalmente minoritarios, en una proporción mucho mayor a la de los residentes de estos mismos grupos en el barrio o en la zona de matriculación de aquel centro. Este fenómeno se produce en unas escuelas determinadas, casi siempre a causa de la huida hacia la privada concertada de los hijos de las familias autóctonas residentes en la zona. Se trata de procesos de guetización que algunos municipios han intentado solucionar repartiendo a los niños de los grupos minoritarios por las diferentes escuelas de la ciudad.

Creemos que, en esta ocasión, con el procedimiento de repartir los niños y niñas de los grupos minoritarios se ha confundido una vez más el síntoma con la enfermedad. El problema no es la concentración de unos niños determinados. Esto no es más que la manifestación de otros problemas. Si alguna cosa cabe repartir mejor son los recursos. Y en todo caso, antes que repartir a los alumnos de los grupos minoritarios deberían resituarse aquellos del grupo mayoritario que no están donde debieran estar. El pretendido derecho de los padres a elegir el centro educativo de sus hijos es una falacia sin ningún fundamento legal. Existe, ciertamente, el derecho de los padres a elegir una educación distinta a la que ofrece la escuela pública, pero no a elegir entre distintos centros financiados con fondos públicos.

VIII. No colaborarás en la creación ni en la consolidación de servicios étnicos.

Desde hace un tiempo, más por iniciativa de las administraciones que de los propios interesados, todo hay que decirlo, ha empezado a aparecer en el escenario del trabajo socioeducativo la figura del mediador cultural.

Conviene analizar el concepto de integración (o de sumisión) implícito en el discurso de las administraciones que promueven y contratan estos servicios. Valorar su conveniencia e idoneidad para promover aquella integración basada en el respeto, la igualdad y el rechazo de cualquier tipo de exclusión. Debemos preguntarnos: ¿Por qué y para qué se necesitan realmente estos mediadores? ¿Al servicio de quién están realmente? ¿Quién los necesita? ¿Cómo se eligen, quién lo hace y con qué criterios? ¿Facilitan o dificultan, a medio plazo, la relación directa servicio-usuario? ¿Cómo afecta esta figura a las relaciones internas y los equilibrios de poder en el grupo minoritario?

Existen otras alternativas a la figura del mediador cultural, que debería ejercer su función siempre como un último recurso, cuando no existiesen otras soluciones más espontáneas (familiares, amigos, vecinos que solidariamente se ofrecen para servir de traductores, líderes asociativos de los grupos minoritarios, etc.). Además, muy a menudo los propios interesados prefieren optar por estas soluciones por razones de respeto a la propia intimidad. No hay que sucumbir al recurso aparentemente fácil de los mediadores, ni a la creación de otros servicios étnicos. Si todos somos iguales, todos debemos poder tener acceso directo a los servicios públicos, sin intermediarios. Además de aceptar a los líderes democráticos de sus colectivos y asociaciones, hay que promover, tanto a nivel de recursos como de normativa, que los miembros de las comunidades minoritarias formen parte de los equipos de trabajo social y de los claustros escolares. Quizás en un primer momento mediante la creación de la figura del educador auxiliar, pero avanzando hacia la cualificación y la profesionalización de miembros de las distintas minorías, facilitando la convalidación de estudios realizados en otros países.

Según la sociolingüística, para que se produzca un contexto de aprendizaje de inmersión lingüística es indispensable que el profesor comprenda la lengua materna de los alumnos. Si no es así, el contexto de aprendizaje es de submersión lingüística, de efectos sociolingüísticos muy indeseables. Desde pequeños y a lo largo de toda la escolarización obligatoria se conseguiría así también algo muy importante: que los niños vean en las escuelas, en las aulas, adultos, modelos de conducta y profesores de sus grupos étnicos y culturales. Esto no solamente representaría un

beneficio directo en la construcción de su autoestima y su socialización, sino que facilitaría la resolución de los problemas y carencias actuales, que intentan resolverse artificialmente a través de mediadores.

IX. Evitarás los juicios temerarios sobre las familias de los alumnos.

Es difícilmente tolerable para un maestro o para un trabajador social la angustia derivada de tener que trabajar con miembros de un colectivo del cual se desconoce casi todo. A partir de rumores y de generalizaciones, o partir de conclusiones e interpretaciones erróneas de determinados comportamientos de los miembros de estos grupos (erróneas por precipitadas, sesgadas y etnocéntricas, por estar realizadas bajo el influjo de los estereotipos sociales sobre estos grupos), el maestro o el trabajador social se monta a menudo la película sobre cómo son, qué piensan y cuáles son las razones de los comportamientos extraños de estos desconocidos.

Los teóricos de la comunicación intercultural nos advierten, además, de la extraordinaria fuerza de estas hipótesis espúreas, que se enquistan de manera inamovible en nuestros sistemas cognitivos y valorativos, de manera que no se cuestiona su validez, aunque la realidad nos vaya presentando a posteriori una y otra vez casos concretos que no concuerdan con aquella hipótesis. Una vez tras otra, estos casos concretos son percibidos y valorados como excepciones que confirman la regla.

Para el educador intercultural es siempre preferible –aunque más incómodo– que asuma su ignorancia. Es más fácil aprender que deconstruir aprendizajes anteriores para poder aprender de nuevo. Es muy conveniente que los educadores y educadoras se informen, por ejemplo, sobre el concepto del espacio y del tiempo en otras culturas, sobre el concepto del honor y tantas otras cosas. Sin duda, ello les permitirá entender el porqué de algunos comportamientos de las familias de sus alumnos que hasta ahora o no comprendían o interpretaban erróneamente. Pero les será de mucha más utilidad todavía contrastar lo que se aprende en los libros con su contacto con la realidad, bajar de su torre pedagógica de marfil y pasear algún día por entre las calles en las que residen sus alumnos, tomar un café en uno de los bares que frecuentan sus padres, entrar en conversación informal con ellos, aceptar incluso la invitación de alguno a visitar su casa... Y, por encima de todo, no se debería olvidar nunca, nunca, que la diversidad intragrupal puede ser más acentuada y significativa que la diversidad intergrupala.

X. Reconocerás tu ignorancia, tus prejuicios y tus estereotipos, y la necesidad de una formación permanente específica.

Por las razones expuestas en el punto anterior, no debe extrañar que nos parezca indispensable que, antes de iniciar un proyecto de educación cívica intercultural y antirracista en un centro educativo (o simultáneamente), la mayor parte de los miembros del claustro reflexionen (si es posible colectivamente) acerca de cuatro condiciones previas sin las cuales no se puede hablar propiamente de educación intercultural:

La primera se refiere a la necesidad de tomar conciencia y reconocer probablemente la existencia, también en nosotros mismos, de actitudes excluyentes y discriminatorias injustificables con respecto a los miembros de determinados colectivos.

La segunda sería darse cuenta de la trascendencia de estas actitudes excluyentes y segregadoras en la producción, el mantenimiento y la reproducción de las injustas estructuras de estratificación social vigentes.

La tercera consiste en identificar los supuestos, mecanismos y procesos mediante los cuales se pretende explicar, justificar y legitimar aquellas actitudes excluyentes y desigualdades sociales precisamente en base a la diversidad cultural, haciendo, en definitiva, a los marginados responsables de su marginación por el hecho de empecinarse, con insólita e incomprensible tozudez, en seguir perteneciendo a culturas desadaptadas, predemocráticas, descontextualizadas, etc.

Y, por último, esforzarnos por cambiar aquellas actitudes generadoras (o cómplices) de los procesos de exclusión por actitudes de compromiso e implicación personal, mediante el recono-

cimiento cotidiano de la igualdad de hecho y de derecho de todos los seres humanos, capaz de romper las injustas estratificaciones sociales actuales que condenan a la miseria, ya antes de nacer, a la mayor parte de muchos de nuestros conciudadanos, e intentando una tarea nada fácil: mejorar día a día la coherencia entre nuestras convicciones y nuestras actuaciones. Esta formación permanente debe facilitar, ciertamente, información sobre las características culturales de estos colectivos minoritarios, sobre estrategias didácticas y recursos educativos. Pero para que una educación cívica, intercultural y antirracista sea posible es indispensable que muchos educadores estén dispuestos a entrar en un proceso de formación y quizás también de transformación personal, para aumentar así el número de los que ya llevan tiempo luchando (a veces en solitario, sin medios y sin ningún reconocimiento) a favor de la diversidad y contra todo tipo de racismo, segregación o legitimación de la injusticia.

Y despertó.

Se despertó, justo en aquel momento y con un cierto sobresalto. El sueño había sido tan vívido que no parecía un sueño, y tan intenso que no oyó el despertador. Con el riesgo de llegar tarde al instituto, tomó su ducha a toda velocidad, se vistió y renunció al maquillaje y al café de cada día. Estaba recogiendo apresuradamente las fichas de catalán que había preparado la noche anterior para sus alumnos marroquíes cuando se dio cuenta: allí, en la bandeja de salida de la impresora, había unos folios encabezados por este título: Decálogo para una educación cívica intercultural emancipadora.

La educación para todos para aprender a vivir juntos⁵⁵ Contenidos y estrategias de aprendizaje: problemas y soluciones

POLÍTICAS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS

1. Por doquier, en el mundo se manifiesta la voluntad de numerosos gobiernos y docentes encaminada a adaptar los contenidos, las estructuras y los métodos de la educación ante los desafíos arriba mencionados.
2. Las experiencias de las políticas y las prácticas educativas indican que es necesario enfocar las reformas más como procesos que como productos. Éstas pueden surgir tanto de las decisiones gubernamentales como de las iniciativas de las demás partes implicadas. La forma en que son puestas en marcha, que involucra la movilización de todos los actores, es tan importante como el contenido.
3. En la comunidad internacional comienza a haber ciertos consensos básicos en lo que se refiere a las líneas de acción para promover la capacidad y la voluntad de vivir juntos. Los responsables de las políticas educativas a nivel nacional han expresado claramente su voluntad de proseguir la aplicación de esos acuerdos.
4. La evaluación de los resultados de los procesos de reforma y de las “buenas prácticas” permite vislumbrar tanto algunas condiciones propias de cada contexto cultural como resaltar algunas características comunes.

PROPUESTAS DE ACCIÓN

1. Todo el conjunto de prácticas docentes y educativas para “vivir juntos” debería darse a conocer, ser ampliamente difundido y aprovechado para fortalecer las capacidades endógenas de cada país.
2. La formación en materia de diálogo político es indispensable para alcanzar el objetivo principal de mejorar la calidad de la educación para todos.
3. Los procesos de reforma deberían continuarse o emprenderse en las áreas siguientes:
 - *Los contenidos*
Adaptar los currículos y actualizar los contenidos para que reflejen:
 - los cambios económicos y sociales acontecidos, especialmente, por causa de la mundialización, la migración y la diversidad cultural;
 - la dimensión ética de los adelantos científicos y tecnológicos;
 - la creciente importancia que cobran la comunicación, la expresión y la capacidad de escuchar y dialogar, en primer lugar, en la lengua materna y luego en la lengua oficial del país, así como en una o más lenguas extranjeras;
 - la contribución positiva que podría resultar de la integración de las tecnologías en el proceso de aprendizaje.

55 CONCLUSIONES PROCEDENTES DE LA 46ª REUNIÓN DE LA CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN (CIE) Y PROPUESTAS DE ACCIÓN

Las presentes conclusiones, adoptadas el 8 de septiembre de 2001, proceden de los debates principales, de las sesiones plenarias, así como de los seis talleres que tuvieron lugar durante la conferencia. Están destinadas a los gobiernos, las organizaciones internacionales intergubernamentales y no gubernamentales, los maestros y organizaciones de la profesión docente, los medios de comunicación y todos los actores de la sociedad civil, los cuales velan por mejorar la calidad de la educación, favorecer el diálogo y desarrollar la capacidad de vivir juntos.

- Desarrollar no sólo abordajes y competencias disciplinarias, sino también interdisciplinarias.

Apoyar y fomentar las innovaciones.

Velar, en el desarrollo de los currículos, por su relevancia en los planos local, nacional e internacional.

- *Los métodos*

Promover los métodos de aprendizaje activos y el trabajo en grupo.

Fomentar un desarrollo integral y equilibrado y preparar a la persona para el ejercicio de una ciudadanía activa abierta al mundo.

- Los docentes

- Facilitar una participación genuina de los docentes en la toma de decisiones en la escuela mediante la formación y otros medios.

- Mejorar la formación de los docentes para que puedan desarrollar mejor en sus alumnos y alumnas los comportamientos y valores de la solidaridad y la tolerancia, preparándolos para prevenir y resolver conflictos pacíficamente, y para respetar la diversidad cultural. Modificar las relaciones entre el docente y alumnos y alumnas para responder al cambio de la sociedad.

- Mejorar el uso de las tecnologías de información y comunicación en la formación docente y en las prácticas en las aulas.

- Vida cotidiana en las instituciones educativas

- Crear en la escuela una atmósfera de tolerancia y de respeto que propicie el desarrollo de una cultura democrática.

- Dotar a la escuela de un modo de funcionamiento que estimule la participación de los alumnos en la toma de decisiones.

- Proponer una definición compartida de proyectos y actividades de aprendizaje.

- Investigación educativa

- Fomentar la investigación que permita clarificar el concepto de aprender a vivir juntos y sus implicaciones para las políticas y prácticas educativas.

- Promover la investigación sobre la formulación de los contenidos y los métodos de enseñanza relacionados con el aprender a vivir juntos.

- Estimular la realización de estudios comparativos en los contextos subregional, regional y transregional.

1. Relaciones entre los asociados

- Dado que la educación no es la única respuesta al desafío de aprender a vivir juntos, su mejora requiere la contribución no sólo de la escuela, sino también de todos los actores implicados. Por consiguiente, es preciso constituir y afianzar asociaciones genuinas con el conjunto de la sociedad: los maestros y maestras, las comunidades, las familias, el sector económico, los medios de comunicación, las ONG's y las autoridades intelectuales y espirituales.

- Asimismo, la constitución de asociaciones es necesaria para ampliar el acceso y el uso efectivo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

2. Aprender a vivir juntos requiere políticas de desarrollo del aprendizaje a lo largo de toda la vida que comiencen desde la educación de la primera infancia.

unidad 5

Material de análisis

1. La importancia del(los) idioma(s) en que se imparte la enseñanza | 486
2. Guatemala: el desafío de la educación bilingüe | 488
3. Hay que abrir la escuela al mundo exterior | 489
4. Los gitanos, entre asimilación y exclusión | 492
5. Auge y caída de las teorías racistas | 495
6. La diáspora invisible | 497
7. El dilema de la lengua materna | 499

Material de análisis

1

LA IMPORTANCIA DEL (LOS) IDIOMA(S) EN QUE SE IMPARTE LA ENSEÑANZA

UNESCO.
CUADRAGÉSIMA
SEXTA REUNIÓN.
GINEBRA,
SEPTIEMBRE 2001.
TALLER 4.
THEO VAN ELS, DE
LA UNIVERSIDAD
DE NIMEGA.

Un importante factor que determina los resultados escolares es el idioma en que se imparte la enseñanza. En general, instruirse en una lengua distinta de la nativa supone un obstáculo serio. Por múltiples y diversas razones y circunstancias, es muy frecuente que los alumnos no reciban la enseñanza en su lengua materna. Si bien algunas veces esto es inevitable, otras es fruto de un propósito deliberado: en algunos casos, son lenguas tan poco difundidas que se carece de material pedagógico o de docentes para que puedan ser la lengua de instrucción. En otros casos, puede haber que familiarizar a los alumnos, indígenas y/o emigrantes, rápidamente con el idioma nacional hablado en torno suyo para asegurarse de que estarán en condiciones de desempeñarse como ciudadanos del país. Cuando hay posibilidad de opción, lo más provechoso es empezar la enseñanza primaria en la lengua materna; seguir, paralelamente, con el idioma nacional que no es la lengua nativa del alumno, y al final impartir toda la enseñanza exclusivamente en la lengua nacional. Los alumnos a los que la enseñanza se les imparte desde el principio en una lengua que no es la suya suelen quedar considerablemente rezagados.

Ahora bien, además de los mencionados hay otros motivos para abstenerse deliberadamente de utilizar la lengua nativa. Uno puede ser que para cursar todos los demás ciclos de enseñanza (secundaria y superior) los alumnos más adelante tengan que viajar al extranjero. Otro es que la enseñanza se imparta en una de las principales lenguas extranjeras porque se espere alcanzar, con mayor rapidez de lo acostumbrado, un mejor dominio de la misma. En resumen, no hay un modelo universal para todos los países. Cada contexto exige una evaluación que puede conducir a resultados diversos.

LA CUESTIÓN CONTROVERTIDA DE LA ENSEÑANZA DE UNO O MÁS IDIOMAS EXTRANJEROS

Muchos son los factores –y la forma en que se interrelacionan– que difieren considerablemente de un país a otro. No se trata sólo de la situación lingüística interna del país, sino también la que se da en sus relaciones con los países vecinos y las organizaciones internacionales en las que participa. Están los factores que podrían calificarse de socioeconómicos (por ejemplo, el comercio exterior) y muchos otros que son de índole psicológica y educativa. Al igual que con la cuestión de la(s) “lengua(s) en que se imparte la enseñanza”, no hay una solución modelo aplicable a todas las situaciones. Lo que cada país tiene que hacer, en primer lugar, es determinar de qué tipo son sus necesidades y, basándose en ellas, elaborar una política adecuada de enseñanza y aprendizaje de idiomas extranjeros. Las necesidades son de distinto orden (no sólo la contraposición de lo individual y lo social, o entre lo comercial y lo cultural) y la ponderación respectiva de esas distintas categorías constituye un capítulo aparte: ¿se debe conceder a las necesidades comerciales del país y de sus ciudadanos más importancia que a las necesidades culturales? En cualquier circunstancia, el punto de partida obligado lo constituyen las necesidades del

país. Ninguna lengua extranjera se debe enseñar “por su propio bien”, por ejemplo, para evitar que se extinga. La política que se adopte en última instancia debe abarcar todos los sectores, escolares y extraescolares, del sistema educativo. Cada uno puede tener una función específica que desempeñar. Con demasiada frecuencia se ha hecho recaer el peso de la enseñanza en el ciclo secundario pero en los últimos años cada vez es más frecuente que se encomiende a la enseñanza primaria un papel más importante, lo cual es de por sí un hecho positivo. Sin embargo, demasiado a menudo aparece el debate sobre la enseñanza temprana de los idiomas extranjeros cuando lo que se está buscando desesperadamente es una panacea para resolver el fracaso de la enseñanza secundaria.

Por último, teniendo en cuenta que buena parte de los grandes esfuerzos dedicados a la enseñanza de idiomas extranjeros obedece al imperativo de la movilidad internacional de los estudiantes y los trabajadores, también existe una creciente necesidad de medir la competencia lingüística -y de garantizar la calidad de la enseñanza-, comparando los idiomas y sistemas educativos nacionales. En la búsqueda de medios para abordar los problemas que plantean las comparaciones internacionales, en Europa se ha realizado un progreso considerable con la creación del Marco Europeo Común de las lenguas y el “Carné Europeo de Lenguas”.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE IDIOMAS

En el aula, donde tiene lugar la enseñanza de la primera lengua y la lengua extranjera o segunda lengua, la participación de los educandos es más directa. De ahí que las tres principales preguntas a las que se ha de responder en cuanto a la didáctica sean:

- a. ¿qué enseñar?;
- b. ¿cómo enseñarlo?; y
- c. ¿cómo evaluar lo adquirido por los alumnos?

Además, como casi nunca existen “prácticas idóneas” aplicables a todas las situaciones reales que se dan en la enseñanza de la primera o la segunda lengua, se depende en gran medida de la capacidad del cuerpo de profesores. Los docentes deben poseer una formación adecuada y, entre otras cosas, conocer mínimamente las últimas novedades en materia de teoría didáctica. Los profesores de segunda lengua deben poseer una gran competencia en el idioma que enseñan. Ahora bien, el ser de determinado idioma, nativo o no, califica de por sí a una persona para enseñar a alumnos de otro idioma.

¿Qué enseñar? Las “necesidades” son de primordial importancia, especialmente cuando se definen los objetivos finales del plan de estudios. Los factores “psicológico” y “educativo” cuentan sobre todo cuando se tiene que configurar el programa cotidiano de la clase. Por ejemplo, hay factores relacionados con las características de los educandos, del profesor, de la materia y del medio educativo. A continuación se enumeran algunas cuestiones particularmente pertinentes para la política educativa. Como ocurre con otras asignaturas, no todo lo que forma parte de los objetivos finales del plan de estudios se tiene que aprender o enseñar efectivamente en la escuela. A menudo, los educandos cubren parte de los objetivos del programa fuera del establecimiento de enseñanza. Un buen ejemplo de ello es la omnipresencia del inglés en la sociedad neerlandesa, que alivia en gran medida la labor de la escuela.

Por lo que respecta al nivel en la segunda lengua, los objetivos que se deben alcanzar en las cuatro competencias –esto es, comprensión y expresión, oral y escrita– no son forzosamente iguales. Ha habido incluso una larga tradición consistente en enseñar exclusivamente la lectura. Últimamente, las “competencias parciales” se han vuelto a tomar en consideración, especialmente en los países donde la enseñanza de la segunda lengua toma gran parte del tiempo del programa de estudios. En las últimas reformas del

plan de estudios generales de secundaria de los Países Bajos se han vuelto a instituir como asignaturas obligatoriamente que forman parte del examen final para todos los alumnos, el inglés, el francés y el alemán, aunque en los dos últimos casos sólo se exige una competencia en comprensión escrita (lectura). Esta reducción del objetivo final no debe llevar a creer erróneamente que las demás competencias no tienen cabida en el aula, o que la competencia parcial específica sólo se puede y debe enseñar y adquirir limitándose estrictamente a ese medio. *¿Cómo enseñarlo?* En la segunda lengua, la preocupación primordial es la adquisición de una competencia lingüística. Contrariamente a lo que puede ocurrir con la primera lengua, hoy por hoy la comprensión de la estructura del idioma normalmente no tiene que formar parte de los objetivos. En los debates sobre didáctica de las lenguas extranjeras, siempre ha sido -y sigue siendo- una cuestión discutible la contribución que puede aportar a la adquisición de la competencia deseada el aprendizaje de reglas gramaticales formuladas explícitamente. Un pleno dominio totalmente automático del sistema de reglas subyacente es una condición indispensable para alcanzar un buen nivel en una segunda lengua. En la competencia de la primera lengua, ese dominio parece ser un elemento dado, que se produce de forma “natural”, sin aprender reglas explícitas. Tratándose de la segunda lengua, siempre han existido de una forma u otra, dos teorías opuestas: la del método “gramática-traducción” y la del método “directo”.

Ninguna teoría puede pretender ser válida para todos los alumnos y en todas las circunstancias. La forma que reviste la enseñanza en el aula depende en gran medida de las características de los educandos, del profesor y de la materia y de la interacción de los tres factores. Ningún entorno es exactamente igual a otro, lo cual significa que, en la enseñanza real, la “práctica idónea” varía considerablemente. Pero, algunos principios sí se mantienen independientemente de las circunstancias. Por regla general, la adquisición de competencias exige mucha práctica efectiva por parte de los alumnos; la principal preocupación no debe ser evitar las faltas, sino intentar comunicarse en el idioma extranjero. Del mismo modo, los educandos deben estar en contacto con gran cantidad de material en la segunda lengua preferiblemente auténtico (vale decir, no didáctico). Las tareas siempre deben plantear desafíos y las exigencias deben poner a los educandos a prueba en la mayor medida posible.

¿Cómo evaluar lo adquirido por los alumnos? Es necesario evaluar tanto lo adquirido en el aprendizaje en curso como los resultados finales. Los procedimientos utilizados, las pruebas y los exámenes deben conducir a una evaluación válida y fidedigna de los progresos realizados por los alumnos. En teoría, si bien para que las pruebas sean válidas no tienen por qué exigir resultados de competencias auténticas -piénsese, por ejemplo, en los cuestionarios de elección múltiple utilizados tan corrientemente- el efecto de contragolpe que las exigencias y las modalidades de los exámenes puedan tener en los educandos y en el proceso didáctico en el aula plantea graves problemas. Las cuestiones relativas a la evaluación se deben tratar con sumo cuidado, especialmente en los casos en que los docentes no estén debidamente formados o bien informados.

2

GUATEMALA: EL DESAFÍO DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE

E. CAMPOSECO C.
(EL CORREO DE
LA UNESCO.
ENERO 2004).

La Estancia y Chuipachaj son dos comunidades quichés de Guatemala. La lengua dominante en La Estancia es el español, mientras que en Chuipachaj todos hablan quiché, incluso los niños. El motivo es que el Proyecto Movilizador de Apoyo a la Educación Maya (PROMEM), ha pasado por allí. Creado en 1995 para coadyuvar al proceso de democratiza-

ción en Guatemala, engloba 48 centros de innovación pedagógica situados en numerosas comunidades lingüísticas mayas –k'iché, mam, cachiuel, tz'utujil, etc.– y centra el proceso de aprendizaje en la lengua, cultura, valores, tradiciones y cosmología del pueblo maya.

“Las repercusiones del PROMEM han sido muy positivas en la autoestima de los niños. Han descubierto que nuestra cultura vale tanto como las demás. Considero indispensable que entiendan esto para que no se sientan inferiores a los demás, tal como se nos había enseñado a nosotros hasta ahora”, dice el maestro Eladio José Menchu Barreno, director de la Escuela Comunitaria Autogestionaria de Chuipachaj. No obstante, a pesar de su reconocimiento por parte del ministerio de Educación, no fue fácil vencer ciertas resistencias.

Muchos docentes siguen creyendo que la educación bilingüe intercultural es sinónima de retraso escolar y subdesarrollo. Además, la anterior política gubernamental de imposición de la educación monolingüe sigue ejerciendo una influencia en casi todos los ámbitos. “Todavía queda mucho por hacer para convencer a los padres”, dice la maestra Silvia Luisa Menchu. “Es importante que comprendan la importancia de educar a sus hijos en las dos lenguas. La lengua materna consolida su identidad indígena y el español les abre las puertas del mundo exterior, de manera que están mejor preparados para participar en la vida social y luchar contra la discriminación”.

Los niños comprenden bien la necesidad de estudiar su propia cultura y lengua para integrarse con éxito en la sociedad. Juan Carlos Choloján, que tiene 12 años y es alumno de sexto grado en la Escuela Maya “Nuevo Amanecer” en Cantel (Quetzaltenango) dice: “Quiero aprender el quiché para poder escuchar los cuentos mayas de mis abuelos. Quiero que me digan cómo fue la creación del mundo según nuestra cultura”.

“HAY QUE ABRIR LA ESCUELA AL MUNDO EXTERIOR”

3

El sistema educativo no cumple su cometido, y esto no sólo en los países en desarrollo, sino también en los desarrollados. Periodista y escritora ganadora de varios premios, Reva Klein preside el Consorcio Internacional sobre Deserción Escolar, cuyo objetivo, expuesto en esta entrevista, es hacer de la educación algo más humano.

ENTREVISTA
REALIZADA POR
SUE WILLIAMS. EL
CORREO DE LA
UNESCO.

– **¿A quién se refiere cuando habla de estudiantes que han desertado la escuela?**
– A los que tiran la toalla. No sólo a los que dejan de ir a clase, sino también a los que la abandonan “mentalmente”. Son los jóvenes que se sienten ajenos al entorno escolar o a los planes de estudios y se desconectan; jóvenes sin motivación y socialmente no integrados.

En el sistema educativo, siguen una de estas cuatro vías: o son expulsados, o faltan a clase, o no aprueban los exámenes o abandonan la escuela antes de pasarlos. En cualquiera de estos casos se enfrentan a un futuro precario, sin diploma y con una baja autoestima.

– **Usted ha estudiado la situación principalmente en el Reino Unido y en Estados Unidos. ¿Qué gravedad reviste el problema en estos países?**

– En el Reino Unido, según datos oficiales, cerca de 20% de los muchachos de entre 14 y 19 años están sin escolarizar y no poseen titulación alguna. No están realizando ningún tipo de formación profesional ni trabajando. Se les conoce como grupo de “condición cero”, y es posible que sean mucho más numerosos de lo que se reconoce oficialmente.

Al mismo tiempo, y aunque el gobierno se haya comprometido a favorecer la inclusión social, el número de niños expulsados ha aumentado inexorablemente en el último decenio. En 1990/91, fueron expulsados de las escuelas británicas 2.910 niños; para 1996/97, la cifra se había disparado a 12.700 alumnos, de los cuales 1.600 eran de primaria.

En Estados Unidos, cerca de 25% de los niños de 13 años no termina la enseñanza secundaria. Pero este dato oculta grandes diferencias entre estados y ciudades. En las escuelas públicas de las ciudades de Nueva York y Washington, la cifra asciende a un impresionante 45%, y en Dayton (Ohio), una ciudad del centro del país ni mejor ni peor que otras muchas, la mitad de los alumnos de secundaria dejan la escuela sin graduarse. Esto significa que uno de cada cuatro muchachos de Estados Unidos abandona el sistema educativo sin el bien más necesario en la sociedad, a saber, el bachillerato.

– **¿Qué jóvenes son los que abandonan la escuela?**

– Es difícil determinar un perfil, pero hay una serie de factores que inciden de forma recurrente. El hogar, el entorno social y las circunstancias familiares son, obviamente, fundamentales. Por ejemplo, según el Servicio de Supervisión de la Educación de Estados Unidos, en la mitad de las familias que reciben asistencia social, uno de los progenitores, o ambos, abandonaron el colegio en edad temprana.

La raza y la etnia también pueden ser obstáculos importantes. En el Reino Unido, un número desproporcionado de niños de origen caribeño van mal en el colegio, aunque no necesariamente lo abandonen. Los niños gitanos e itinerantes tienen un riesgo mayor de fracaso y abandono, aunque, al igual que los niños caribeños, inician bien su escolarización.

En Estados Unidos, aunque la situación de los niños negros dista aún de ser aceptable, ha mejorado sustancialmente en los tres últimos decenios. En la actualidad, abandonan la escuela aproximadamente 13% de los alumnos de color, frente a 40% en la década de los setenta. Por el contrario, el índice de abandono escolar de los jóvenes latinos a mediados de los años 90 se situaba en torno a 30%. También el sexo es un factor que influye. En Estados Unidos, las clases de “educación especial” para niños con dificultades tienen alumnos mayoritariamente negros, hispanos y, en un 85%, varones.

Los jóvenes que viven en familias de acogida o bajo la tutela de la autoridad local son uno de los grupos de mayor riesgo. En el Reino Unido, más de 25% de los muchachos tutelados de entre 14 y 16 años o bien presentan un absentismo persistente o han sido expulsados de la escuela, y entre 50 y 75% de los jóvenes que viven en situación de tutela o acogimiento no poseen diplomas educativos.

– **Pero los niños desfavorecidos siempre han tenido este tipo de dificultades... ¿Qué hay de nuevo ahora?**

– En primer lugar, aunque probablemente los jóvenes que viven situaciones difíciles representen el grueso de los alumnos que abandonan y rechazan la escuela, no son los únicos. Hay muchos “niños de papá y mamá” que presentan los mismos problemas. Quizá lo nuevo es que ahora nos preocupamos por la situación y entendemos el alto costo de la deserción. Por ejemplo, casi 95% de los muchachos que se hallan en instituciones para delincuentes menores en el Reino Unido o bien fueron expulsados de la escuela, o se ausentaban de clase de forma persistente e injustificada o dejaron las aulas antes de cumplir los 16 años (y mantener en prisión a un joven delincuente cuesta al menos 75.000 libras anuales). Por otro lado, las adolescentes que se distancian de la escuela corren mayor riesgo de quedar embarazadas. En Europa Occidental, el Reino Unido ostenta el triste récord de embarazos de adolescentes, con 33 nacimientos por mil muchachas de 15 a 19 años, esto es, cinco veces más que los Países Bajos.

En la actualidad, se reconoce en general que la educación desempeña un papel fundamental no sólo en el desarrollo del individuo, sino también en su capacidad de supervivencia y de éxito en la sociedad. La educación también es esencial para conseguir autonomía, un trabajo, una vivienda y un estilo de vida dignos.

El hecho de que aún tengamos un importante problema de abandono escolar en países supuestamente capaces de ofrecer una educación para todos significa que lo que estamos dando no es suficiente ni adecuado. Significa también que las escuelas no están en sintonía con las necesidades de los jóvenes de hoy, y que los planes de estudio son demasiado rígidos y a menudo inapropiados. Significa, por último, que el profesorado no está capacitado para hacer frente a las dificultades de los jóvenes y que las escuelas no ofrecen el entorno adecuado para que se conviertan en ciudadanos.

- ¿Qué se puede hacer para restablecer los vínculos de los niños con la educación?
- Es evidente que hay que modificar las políticas, las actitudes y las estructuras.

El sistema tiene que responder mejor a las diferentes necesidades, circunstancias y aptitudes de todos los alumnos, sin que ello afecte a los niveles y expectativas de los más capaces. La respuesta debe ser de índole global. Concretamente, hay que concebir sistemas educativos más flexibles y hacer de las escuelas instituciones auténticamente democráticas, lo cual va más allá del simple establecimiento de consejos escolares. Tenemos que abrir las escuelas a la comunidad y a los padres, prestar una atención mucho más individualizada a los niños y ofrecerles lo antes posible la ayuda que necesiten. Los niños con dificultades necesitan la supervisión de profesionales debidamente preparados. Es bien sabido que un adulto “importante” en la vida de un niño puede transformarla radicalmente.

- ¿Existen ejemplos que puedan servir de modelo?

- Hay muchos. En Europa, el mejor sistema educativo es el danés. Está basado en el diálogo y en el respeto mutuo entre el profesor y el alumno. No hay sistema de clasificación ni exámenes decisivos. Los estudiantes tienen también a su disposición interesantes programas de formación profesional. Y los resultados están ahí: el índice de abandono escolar en Dinamarca es tan sólo de 4,3%. Y en Estados Unidos, junto a los peores resultados y prácticas, también es donde se están llevando a cabo los mejores proyectos. En New Haven (Connecticut), un “programa de aprendizaje social y emocional para niños”, en el que se les enseña a tomar decisiones, relacionarse con sus compañeros, resolver problemas, resistir a las drogas y al alcohol, gestionar el

estrés, autocontrolarse, prevenir la violencia y conocer su sexualidad, ha tenido resultados espectaculares. Entre 1992 y 1996, se redujo en 10% el número de repetidores de sexto curso. El de niños de cuarto curso que obtuvieron buenos o excelentes resultados aumentó de 41 a 72%. El número de niños de 12 años que decían haber mantenido relaciones sexuales descendió en 8% y el de menores que llevaban armas a la escuela se redujo a la mitad. En Australia, hay métodos que están dando buenos resultados en los que las escuelas se asocian con organizaciones de asistencia social públicas y privadas y con grupos comunitarios para ofrecer a los niños los servicios de apoyo que puedan necesitar.

También un modelo utilizado con éxito en los Países Bajos se basa en la cooperación y la coherencia. Su objetivo es ayudar a los niños a comprender los problemas económicos y culturales que les pueden estar retrasando. La idea que defiende el programa es que cuanto menores sean las diferencias entre los valores y las experiencias en la escuela, el hogar y la comunidad, mayores serán los progresos en el desarrollo del niño.

Y, habida cuenta de los enormes recursos de que disponen las escuelas públicas holandesas, recae en ellas la responsabilidad última de crear oportunidades educativas.

- ¿No dan estas soluciones una respuesta fragmentaria al problema?
- Las noticias que tenemos acerca del abandono escolar no son tan malas. En distintos rincones del planeta se aplican tantos enfoques pedagógicos y psicológicamente válidos para implicar a los jóvenes en su aprendizaje que no es necesario inventar otros nuevos. Basta con saber dónde buscarlos y cómo adaptarlos a necesidades particulares.

En una situación ideal, el sistema educativo de, pongamos, Taiwán, admitiría que, aunque sus estudiantes obtienen los mejores resultados del mundo en matemáticas y ciencias, lo logran en detrimento de su expresión creativa. Siempre en ese mundo ideal, este sistema educativo podría inspirarse en una escuela de Tennessee que aplique el modelo del Centro Leonard Bernstein de enseñanza a través del arte y adoptar algunos de sus métodos.

A la vez, los maestros de preescolar del Reino Unido se replantearían la conveniencia de introducir la lectura y los números a los cuatro años si mirasen a Hungría, donde los niños logran mejores resultados aunque empiezan este proceso tres años más tarde. Y, al mismo tiempo, una escuela de secundaria de Caracas (Venezuela) con un gran historial de absentismo, rendimiento escolar bajo y problemas de conducta entre los alumnos se interesaría por los sistemas de apoyo aplicados en el oeste de Australia.

Los niños del futuro, como los del presente, van a necesitar comunicarse bien, relacionarse con los demás a niveles técnicamente complejos, resolver problemas de forma creativa y mostrarse flexibles e imaginativos en su manera de pensar. Y para que así sea, las escuelas tienen que verlos y tratarlos como individuos, ayudarlos a sobrellevar la carga que traen consigo cada día y estimularlos para que quieran aprender.

Porque, a menos que se entienda el aprendizaje como parte de un proceso continuo en la vida de cada niño, éste quedará anclado en el siglo XIX, como lo estuvo a lo largo de la mayor parte del siglo XX.

4

LOS GITANOS, ENTRE ASIMILACIÓN Y EXCLUSIÓN

ALAIN REYNIERS,
ETNÓLOGO,
PROFESOR DE LA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
LOVAINA,
BÉLGICA,
DIRECTOR DE LA
REVISTA *ETUDES
TSIGANES*

EL CORREO DE
LA UNESCO.
JUNIO 2000

Reducidos a una situación marginal desde hace siglos, un gran número de gitanos de Europa son víctimas de nuevas formas de exclusión.

Las cifras son alarmantes. Se estima que entre 60% y 80% de los gitanos de Hungría en edad de trabajar carecen de empleo; que más de 60% de los de Rumania viven bajo el umbral de pobreza y que 80% de éstos carecen de toda calificación. Se estima también que en Bulgaria 60% de los gitanos que residen en las ciudades no tienen trabajo (situación que es mucho peor en el campo). Se afirma que en ciertas comunidades del sur y el este de Eslovaquia, la totalidad de los gitanos adultos carece de recursos. Al parecer en Gran Bretaña, 10% a 20% de estas poblaciones nómadas se encuentran en la miseria más total y 70% a 80% de los gitanos establecidos en ciertas ciudades de Francia son beneficiarios del ingreso mínimo de inserción. ¿Qué decir sobre el deterioro del hábitat de las familias gitanas, incapaces de hacer frente a un mínimo de gastos de condominio y mantenimiento? ¿Cómo no inquietarse igualmente de un estado de salud desastroso que se traduce, para una población sumamente joven, en una esperanza de vida que en la mayoría de los casos no supera la edad de 50 años?

DUEÑOS DE SU TIEMPO Y DE SU TRABAJO

Así, la distancia que separa a las diversas poblaciones de Europa de la minoría más grande del continente aparece de manera flagrante. Pero ¿cómo explicar semejante situación?

¿Cómo entender que, pese a intentos reiterados de asimilación o de exclusión en el curso de los seis últimos siglos, los gitanos se hayan mantenido globalmente aparte de los demás pueblos y reducidos, en su mayoría, a una situación marginal? Nadie puede afirmar que Europa haya rechazado sistemáticamente a todo grupo que penetraba en ella. Los húngaros, entre otros, constituyen un ejemplo de pueblo nómada de origen asiático que pudo transformarse en nación.

Tal vez no todos los gitanos procedentes de la India eran nómadas cuando llegaron al Imperio Bizantino en los siglos XII o XIII. Pero, hasta donde podemos saber gracias a diversos testimonios, los gitanos poseían cualidades que les permitían insertarse en la economía de las regiones que atravesaban. Sin ningún afán de conquista, se presentaban como artesanos, artistas, comerciantes, trabajadores independientes dueños de su tiempo y de su trabajo, deseosos de obtener una rentabilidad rápida debida sobre todo a un esfuerzo puntual. Su polivalencia les permitía adaptarse a las exigencias y necesidades de una clientela dispersa. Es probable que su forma de trabajar pareciera sorprendente a numerosos europeos: su organización cotidiana, colocada bajo el signo de la suerte y basada en una sollicitación espontánea, tenaz y optimista de las poblaciones visitadas, los diferenciaba de las comunidades campesinas apegadas a un trabajo de largo aliento, según el ritmo de las estaciones. Pese a todo ello y a las inevitables fricciones entre individuos de medios diferentes, nómadas y campesinos podían complementarse, al ofrecer los primeros herramientas, canastos, atención veterinaria, música o una fuerza de trabajo ocasional a cambio de alimentos u otros bienes de los segundos.

Durante mucho tiempo los gitanos pudieron vivir de sus tradiciones económicas, sobre todo como itinerantes, pero también como sedentarios, allí donde tenían perspectivas de trabajo. Los ejemplos de ese tipo de inserción son numerosos: en el Imperio Otomano o en Europa Central, donde contribuyeron a los esfuerzos de guerra de los pueblos que buscaban la hegemonía, pero también en la Península Ibérica, donde reemplazaron a los moros y a los judíos expulsados a raíz de la Reconquista, antes de ser proscritos ellos mismos.

Por consiguiente, no es una falta de adaptación económica visceral, como se cree a menudo, la que explica la exclusión multiseccular de los gitanos. Esta aparece más bien como obra de los poderes públicos que, en Europa Occidental primero (sobre todo en España) y luego en Europa Central y Oriental, se empeñaron durante siglos en presentar a los gitanos como una población alógena y asocial, sin cultura propia. Entre diversas estrategias guerreras, coercitivas e ideológicas, la imagen de los gitanos como una población holgazana, errante y peligrosa contribuyó a fijar las representaciones colectivas de pueblos obligados a residir en territorios circundados por fronteras debidamente vigiladas. Cuando, sobre todo durante el siglo XIX, esas mismas poblaciones procuraron liberarse del yugo de los poderosos, las luchas nacionales se llevaron a cabo en beneficio de un solo pueblo mayoritario, con demasiada frecuencia caracterizado sólo por los valores del campesinado, y ello a expensas de todos los demás componentes de las sociedades locales, entre otros los gitanos.

No puede subestimarse el peso de un pasado semejante, ni en cuanto a la construcción de un destino colectivo de grupos marginales (señalemos por ejemplo que los nómadas del Imperio Austro-Húngaro fueron sedentarizados en el siglo XVIII en calidad de "nuevos campesinos", pero sin recibir tierras), ni en lo tocante a la edificación de una cultura gitana basada en la desconfianza y la resistencia a los gachós (los no gitanos). Primero y durante mucho tiempo, colaboradores económicos y culturales de las poblaciones europeas, los gitanos quedaron en todas partes al margen del ámbito de la decisión política –aunque cabe preguntarse si todos deseaban participar en ella– y fueron mirados en el mejor de los casos como auxiliares que había que dominar y, en el peor, como un estorbo que era preciso alejar. Unos se replegaron en sí mismos, subsistiendo de manera

precaria en la periferia del mundo gachó, otros siguieron una trayectoria aparte, controlando en lo posible los momentos de contacto con los no gitanos.

DESCONFIANZA MUTUA

En ese proceso, algunos de sus rasgos, como la propensión a protegerse del mundo exterior, la tendencia a elegir cónyuges en su propio medio y el fatalismo, tal vez se hayan fortalecido y, en todo caso, contribuido a acentuar el distanciamiento entre las colectividades. En la educación de los niños, basada en la imitación de los padres y la exploración práctica del entorno, se mantuvo, y con razón, la desconfianza hacia los gachós

Esta tendencia a la exclusión no hizo más que confirmarse a lo largo de todo el siglo XX. En Europa Occidental, el nomadismo fue objeto de un tratamiento policial cada vez más premeditado antes de ser relegado a un número demasiado escaso de terrenos de asentamiento las más de las veces inadecuados para acoger decentemente a las familias. La transformación de las exigencias del mercado y de los hábitos de consumo, así como la mayor complejidad tecnológica de la producción de bienes, contribuyeron a un empobrecimiento creciente de varias comunidades gitanas. Las actividades comerciales de muchas de ellas sufrieron los efectos negativos de una legislación sobre el comercio ambulante en la vía pública o sobre la recuperación de materiales, que no tiene en cuenta para nada su competencia o sus intereses en la materia. Y si no hubiera sido posible recurrir a la asistencia social o al crédito (aunque la imagen que arrastran los gitanos no predispone a la solicitud hacia ellos), muchas situaciones serían insolubles.

En los países de Europa Central y Oriental que vivieron bajo el comunismo, se consideró primero a los gitanos como una aberración social, un arcaísmo heredado del orden burgués que tarde o temprano había de desaparecer al instaurarse el régimen del trabajo socialista. Se orientó entonces masivamente a los gitanos hacia las granjas colectivizadas o las empresas estatales, pero generalmente para ocupar cargos que exigían un bajo nivel de calificación. La falta de reflexión política sobre los imperativos culturales de los gitanos (lengua materna original, educación orientada hacia la colectividad, disponibilidad económica volcada especialmente en fuentes de ingresos puntuales) y la flagrante falta de medidas frente a los discursos xenófobos que surgían por doquier en su contra no contribuyeron a la integración ulterior de las generaciones jóvenes de nómadas en las sociedades socialistas.

Por ello, la dislocación del bloque del Este se tradujo en una increíble marginación de los gitanos. Los ataques reiterados contra los barrios de esa colectividad, las agresiones de los cabezas rapadas, el desempleo y, lo que es peor, el aniquilamiento físico de las comunidades en Bosnia y más recientemente en el Kosovo, pusieron de manifiesto ese fenómeno en toda su violencia.

VÍAS DE INSERCIÓN

Hasta cierto punto, esta nueva marginación que provoca hoy diversos movimientos migratorios hacia un El Dorado utópico no es más que la consecuencia, como en otras oportunidades, de esas políticas nacionalistas que hicieron tanto daño a los gitanos en el pasado. A menudo estos últimos carecen de todo tipo de lazos fuera de comunidades a las que la sociedad niega toda legitimidad territorial. Si trataran de integrarse en una región considerada más hospitalaria que aquella donde viven, a menudo serían rechazados por no adaptarse a las exigencias de la economía actual y por las carencias de que sufren en materia de educación.

Es cierto que los gitanos han logrado algunos progresos importantes en los últimos años. Varios organismos internacionales y numerosas ONG se han alarmado ante su situación

y han impulsado programas de inserción económica y social. Por último, algunos Estados los reconocen como minoría nacional y llegan a adoptar iniciativas para asegurar su desarrollo a largo plazo. Y no todos los gitanos han sido aniquilados por esos siglos de negación. Muchos se han adaptado a nuevas circunstancias, a veces gracias a la asimilación, y a menudo valiéndose de su saber tradicional y manifestando el propósito de proseguir una trayectoria común en el seno de las sociedades que los han acogido.

Es probable que su futuro no dependa de una sola vía de salvación. Sin embargo, teniendo en cuenta los problemas y los obstáculos que todavía persisten, su porvenir se encuentra cada vez más ligado a la voluntad colectiva de edificar una sociedad humana democrática en la que colectividades e individuos encuentren los medios de realizarse plenamente.

AUGE Y CAÍDA DE LAS TEORÍAS RACISTAS

5

Hasta la Edad Media, las comunidades se discriminaban entre sí y luchaban por el poder. Pero en los siglos que siguieron, la Biblia, la economía y la ciencia se aliaron para crear un fenómeno nuevo: la jerarquía de la raza. Existe racismo cuando un grupo étnico o una colectividad histórica domina, excluye o intenta eliminar a otro alegando diferencias que considera hereditarias e inalterables. Según este concepto, la base ideológica del racismo explícito se fraguó en Occidente durante la Edad Media: antes de ese periodo, no se encuentra en Europa ni en otras culturas ninguna prueba clara e inequívoca de racismo que no fuera mera discriminación o rivalidad.

Quizás la primera señal de esta visión racista del mundo radique en la asociación del judaísmo con el diablo y la brujería en las mentes populares de los siglos XIII y XIV. La sanción oficial de dichos comportamientos apareció más tarde en la España del siglo XVI con la discriminación y exclusión de los judíos conversos y sus descendientes. En el Renacimiento y la época de la Reforma, los europeos tuvieron cada vez más contactos con pueblos de pigmentación más oscura procedentes de África, Asia y América, y empezaron a opinar sobre los mismos. Aunque la trata de esclavos africanos se debió principalmente a motivos económicos (las plantaciones del Nuevo Mundo necesitaban su trabajo), la versión oficial era que se trataba de infieles. Los comerciantes y amos de esclavos se justificaban interpretando un pasaje del Génesis: Cam, alegaban, cometió un pecado contra su padre, Noé, que condenó a sus descendientes (supuestamente negros) a ser “siervos de los siervos”. Cuando en 1667 el estado de Virginia decretó que los esclavos conversos seguían siendo esclavos –no ya porque fueran infieles, sino porque descendían de infieles, la justificación de la esclavitud de los negros dejó de ser religiosa y pasó a ser racial. A finales del siglo XVII, en las colonias inglesas de Norteamérica se aprobaron leyes que prohibían los matrimonios entre blancos y negros, y que discriminaban a los hijos mestizos nacidos de relaciones informales. Sin declararlo abiertamente, tales leyes significaban que los negros eran de forma inequívoca extranjeros e inferiores.

En el Siglo de las Luces, las teorías laicas o científicas sobre la raza sustituyeron a la influencia de la Biblia y su visión de la unidad esencial de la raza humana. Etnólogos del siglo XVIII como Linneo, Buffon y Blumenbach opinaron que los seres humanos formaban parte del mundo natural y los subdividieron en 3 o 5 razas, generalmente consideradas variedades de una única especie humana. Pero, a finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX, un número creciente de escritores, especialmente los defensores de la esclavitud, mantuvo que las razas constituían especies diferentes.

GEORGE M. FREDRICKSON, PROFESOR DE HISTORIA DE LA UNIVERSIDAD DE STANFORD (ESTADOS UNIDOS), AUTOR DE THE COMPARATIVE IMAGINATION: ON THE HISTORY OF RACISM, NATIONALISM AND SOCIAL MOVEMENTS (UNIVERSITY OF CALIFORNIA PRESS, 1997).

EL CORREO DE LA UNESCO, SEPTIEMBRE 2001

El siglo XIX se caracterizó por la emancipación, el nacionalismo y el imperialismo, que contribuyeron al aumento del racismo ideológico en Europa y Estados Unidos. Aunque la emancipación de los negros y la salida de los judíos de los guetos fueron apoyadas mayoritariamente por personas creyentes y laicas que creían en la igualdad entre los hombres, lo cierto es que tuvieron como consecuencia una intensificación del racismo. Las relaciones entre las diferentes razas se volvieron menos rígidas jerárquicamente, pero más competitivas. La inseguridad vinculada al incipiente capitalismo industrial justificó la búsqueda de chivos expiatorios. Los conceptos darwinianos de “lucha por la vida” y “supervivencia del más fuerte” propiciaron el desarrollo de un nuevo tipo de racismo con mayor base científica.

Fue el nacionalismo, y en concreto un tipo de nacionalismo cultural romántico que unía el patrimonio étnico (desde el punto de vista de la sangre) a un sentimiento de identidad colectiva, el que marcó el nacimiento de una nueva variante del pensamiento racista, especialmente en Alemania. Entre finales de los años 1870 y principios de 1880, los acuñadores del término “antisemitismo” afirmaron explícitamente lo que algunos nacionalistas culturales habían esbozado antes: ser judío en Alemania no significaba sólo adherir a un tipo de creencias religiosas o prácticas culturales, sino pertenecer a una raza que era la antítesis de aquella con la cual se identificaban los alemanes auténticos.

EL APOGEO DEL RACISMO

A finales del siglo XIX el imperialismo occidental alcanzaba su apogeo. La “lucha por África” y las incursiones en partes de Asia y del Pacífico eran una afirmación del nacionalismo étnico competitivo que se pensaba existía entre las naciones europeas (y que, a raíz de la guerra entre España y Estados Unidos, incluyó a este último país). También constituía la reivindicación, con supuesta base científica, de que los europeos tenían derecho por su nacimiento a gobernar a los africanos y a los asiáticos. Sin embargo, fue en el siglo XX cuando la historia del racismo alcanzó su apogeo, con el auge y la caída de los regímenes abiertamente racistas. En el Sur de Estados Unidos, las leyes segregacionistas y las restricciones sobre el derecho de voto de los negros redujeron a la población afroamericana a un estatus de casta inferior. El temor a la contaminación sexual por violación y a los matrimonios mixtos era tan intenso que se trató de impedir las uniones conyugales entre blancos y todos aquellos cuya ascendencia africana se conociera o fuera perceptible. La Alemania nazi llevó la ideología racista hasta su extremo al intentar exterminar a todo un grupo étnico. Se suele decir que después de Hitler el término racismo tiene connotaciones peores. La desaprobación moral que provocan en todo el mundo los actos de los nazis y los estudios científicos que defienden la genética racista (eugenismo) han contribuido a desacreditar el racismo científico, que antes de la Segunda Guerra Mundial era influyente y respetable en Estados Unidos y Europa.

El racismo explícito también fue duramente criticado con el nacimiento de nuevas naciones a raíz de la descolonización de África y Asia. En Estados Unidos, el Movimiento de Derechos Civiles que logró proscribir la segregación racial y la discriminación en los años 1960, se vio favorecido por el creciente sentimiento de que los abusos y malos tratos que sufrían los negros de Estados Unidos constituían una amenaza para los intereses nacionales. En la competición con la Unión Soviética por conquistar “el corazón y la mente” de los países africanos y asiáticos independientes, el sistema discriminatorio conocido como ley de Jim Crow se convirtió en una vergüenza nacional que podía acarrear consecuencias estratégicamente negativas. El régimen sudafricano fue el único en sobrevivir a la Segunda Guerra Mundial y la guerra fría. Las leyes aprobadas en 1948 que prohibían las relaciones sexuales y los matrimonios entre diferentes “grupos de población”, y que decretaban que

los mestizos y los africanos tenían que vivir en áreas residenciales separadas, evidenciaban una clara obsesión por la “pureza de la raza”. Sin embargo, la opinión generalizada en el mundo a raíz del Holocausto indujo a los defensores del apartheid a justificar ese “desarrollo separado” por motivos culturales y no físicos.

La derrota de la Alemania nazi, el fin de la segregación racial en el Sur de Estados Unidos y la instauración de un gobierno de la mayoría en Sudáfrica permiten suponer que los regímenes basados en el racismo biológico o la pureza cultural pertenecen al pasado. Sin embargo, el racismo no requiere el apoyo explícito y total del Estado y sus leyes, ni tampoco una ideología centrada en el concepto de la desigualdad biológica. La discriminación por parte de instituciones e individuos contra quienes pertenecen a otra raza puede pervivir e incluso prosperar sin tener claros tintes racistas, como lo comprobaron recientemente los historiadores

en Brasil. Escudarse tras diferencias culturales supuestamente enraizadas para justificar la discriminación contra los emigrantes de países en desarrollo (ya sean los argelinos en Francia, los turcos en Alemania, los pakistaníes en Inglaterra o los mexicanos en Estados Unidos) se asemeja a una nueva forma de “racismo cultural”, a pesar del rechazo explícito de los grupos dominantes de cualquier tipo de superioridad biológica.

LA DIÁSPORA INVISIBLE

Medio millón de indígenas mapuches vive en Santiago de Chile. Lejos de su Araucanía natal, son estigmatizados y segregados por el resto de la sociedad.

Los indios mapuches representan el 10% de la población adulta de Chile: casi un millón de personas, de las cuales la mitad vive en la región urbana de Santiago. Para la mayoría de los chilenos, sin embargo, mapuche es aquel individuo que tiene apellido mapuche, que vive en Araucanía, en el sur del país, en comunidades tradicionales y que lucha por sus tierras. Los demás son ignorados. Y segregados.

En Chile, como en la mayoría de los países latinoamericanos, la Ley Indígena castiga la discriminación, pero quienes la padecen aseguran que la ley no sirve, porque, en Santiago, ni la policía les cree: “Cuando una va a quejarse ante Carabineros (policía militarizada) y les dice que la discriminación es un delito, ni ellos mismos conocen la ley. Nos miran asombrados, se ríen y dicen: ‘Señora, mejor váyase tranquilita a su casa’. Pero si uno le pega a un hijo porque se porta mal, ahí va la vecina a denunciar que los mapuches son violentos, y los Carabineros le creen todo a los chilenos...”, explica Elba Colicoi, de la Comuna de Peñalolén.

En lengua mapudungún, el término “mapuche” significa “gente de la tierra”. Hasta que Chile se independizó de España, a principios del siglo XIX, los mapuches ocupaban un territorio de 100.000 km² en el centro sur del país, una superficie tan grande como Portugal. Entre 1866 y 1927 fueron confinados a vivir en unas “reducciones” de 5.000 km², es decir, apenas 5% del área original. Los límites impuestos a la propiedad mapuche, la falta de recursos y el empobrecimiento de las comunidades rurales provocaron una vasta corriente migratoria. Al cabo de 135 años de éxodo, que por lo general tuvo la forma de un exilio forzado, la mitad de esa comunidad terminó concentrándose en Santiago, la capital, y su área metropolitana. Si se cuentan los menores, uno de cada 10 habitantes del Gran Santiago es mapuche. Algunos intelectuales indígenas suelen definir esa migración como la “diáspora mapuche”.

Aunque en la actualidad sólo 20 % de los aborígenes permanece en las comunidades rurales, el resto de la población les atribuye ciertos criterios estereotipados de identidad

6

ANDREA ARAVENA REYES, ANTRÓPOLOGA Y ESCRITORA CHILENA. ENCARGADA DE DESARROLLO DE LA OFICINA DE SANTIAGO DE ASUNTOS INDÍGENAS, DE LA CORPORACIÓN NACIONAL DE DESARROLLO INDÍGENA (CONADI).

EL CORREO DE LA UNESCO SEPTIEMBRE 2001

que limitan su inserción en la comunidad nacional. Después de 130 años de emigración, la “diáspora” urbana de los mapuches es una realidad. En los últimos años han creado más de 70 organizaciones para luchar por sus derechos y poner punto final a la negación. Pese a todo, es más fuerte la imagen rural que se tiene de ellos. En la ciudad son como “seres invisibles” que, según confiesan, sufren el estigma creado por la sociedad dominante, que los considera “perezosos”, “borrachos”, “culturalmente atrasados” y “conflictivos”.

Presionados por una realidad hostil, una gran mayoría termina por renegar de su identidad, rechazar su lengua y cambiar sus apellidos, con los consecuentes problemas cognitivos que esto provoca. Para desenvolverse adecuadamente en el medio urbano, deben “camuflar” su identidad mapuche y tratar de parecer sureños o campesinos; con ello, contribuyen a crear su propia “invisibilidad”. El principal obstáculo para su integración proviene tanto del trato discriminatorio que reciben de la sociedad como de las dificultades para sobreponerse a la situación de marginalidad que les toca vivir: el individuo discriminado genera una pérdida de autoestima que propicia una automarginación; esta situación estimula su propia negación y conduce, a su vez, a la negación de su entorno social.

En su mayoría, los mapuches urbanos viven reclusos en las poblaciones, esas barriadas de viviendas precarias que crecieron en torno de Santiago durante el último siglo. Incluso en esas zonas marginales, además de padecer los efectos de la pobreza y la exclusión, son discriminados por sus propios vecinos. “En la población somos mal vistos por los chilenos. Nos dicen: ‘Ahí vienen los mapuchitos’. Cuando se enojan nos tratan de ‘indio pa’cá, indio pa’llá’”, dice Juan Lemugnier, uno de sus dirigentes.

Para los niños, el principal problema es el bilingüismo. En su casa hablan mapudungun, pero la mayoría de las escuelas enseñan sólo castellano e idiomas extranjeros. Eso significa que las posibilidades de aprendizaje o de interiorización de la cultura receptora son diferentes, en perjuicio de los niños mapuches. Como consecuencia de ello, los padres optaron por no enseñarles la lengua aborigen para que aprendan a hablar mejor el español, lo que conlleva a una mutilación lingüística por motivos de pertenencia étnica.

En muchos hogares evitan hablar mapudungun porque creen que quienes no se expresan correctamente en español sufren la burla de los otros niños. Además, cuando dirigentes de organizaciones intentan llevar a sus hijos a la escuela con atuendos mapuches para reivindicar su “visibilidad”, tropiezan con la oposición de los inspectores que no los dejan entrar y los obligan a vestirse como el resto de los niños. Sólo se les permite usar sus trajes típicos en fiestas folklóricas, lo que equivale a “disfrazarse” de mapuche.

El perfil laboral del mapuche urbano corresponde a un individuo de escasa calificación, bajos salarios, alta movilidad y extensas jornadas de trabajo. A la discriminación por su apariencia física se suma una elevada exigencia y maltrato por parte de los patrones. Hombres y mujeres se sienten discriminados cultural y físicamente: “Los patrones y empresarios –suelen explicar– no nos contratan porque creen que somos conflictivos. Cuando nos emplean, quieren que estemos en la cocina, en el andamio o en la bodega, donde nadie nos vea. ¿Se ha fijado usted que mientras más prestigiosa es una empresa, más numerosas son las secretarías rubias y de ojos azules?”, reflexiona Juana Coliqueo de la Comuna de Quilicura. En consecuencia, éstos deben optar por otros trabajos.

TRABAJOS DEGRADANTES

Para las mujeres la ocupación más frecuente es el servicio doméstico, que además les asegura albergue y alimentación, y no están expuestas a la sociedad urbana. Los hombres encuentran trabajo en la construcción o las panaderías, donde se les autoriza a dormir de día y trabajar de noche. Esos recursos permiten al mapuche urbano permanecer “escondi-

do”, evitar la discriminación y comenzar el aprendizaje del mundo urbano. Aunque esos trabajos son percibidos como actividades “forzadas”, “no escogidas”, “degradantes” y “no estimadas”, representan la principal fuente de empleo.

Los textos oficiales tipifican claramente el delito de discriminación en términos similares a la legislación de otros países. De acuerdo con esa definición, en la sociedad chilena existen tendencias racistas y xenófobas, y discriminación por motivos de “raza”, origen étnico o social. Y las principales víctimas son ese medio millón de ciudadanos que, para ser aceptados, deben someterse a la humillación de esconder su identidad y pasar desapercibidos hasta el punto de convertirse en seres invisibles.

EL DILEMA DE LA LENGUA MATERNA

7

ERIK STAAL
EDUCACIÓN HOY
Nº 6 UNESCO

Los estudios de investigación demuestran que aprendemos mejor en nuestra lengua materna. Sin embargo, ésta debe ser enseñada en la escuela, una circunstancia que no siempre se da en los idiomas minoritarios. Más convencidos que nunca sobre el valor del multilingüismo, algunos países intentan promover la enseñanza en una variedad de idiomas. Pero, los obstáculos políticos y sociales son enormes.

Fueron muchas las personas escandalizadas cuando en 1998, y pese a la oposición de una coalición de organizaciones de libertades civiles, los residentes de California impusieron con el 61% de los votos el inglés como único idioma oficial en las escuelas financiadas con fondos públicos.

El referendo que llevó a la aprobación de la Proposición 227, como se le denominó, trajo como consecuencia que los hijos de residentes extranjeros –en su mayoría de habla hispana–, ya no podrían recibir instrucción en su propio idioma. En su lugar, recibirían un curso intensivo de inglés de un año de duración para, posteriormente, ingresar al sistema escolar general. La iniciativa fue seguida de cerca en todos los Estados Unidos ya que en el país hay 3,4 millones de niños que hablan un inglés muy deficiente o no lo hablan en absoluto.

El episodio no tuvo nada de trivial. En primer lugar, demostró la pasión que genera cualquier hecho relacionado con el idioma. Asimismo, revirtió la tendencia de los últimos diez años hacia la aceptación de la lengua materna y, en términos más generales, los beneficios del multilingüismo. “Los maestros han conocido el valor de enseñar a los niños en su lengua materna por muchos años”, observa Nadine Dutcher, consultora del Centro de Lingüística Aplicada en Washington D.C.

MEJORES RESULTADOS

Numerosos estudios de investigación revelan que los niños se desempeñan mejor si reciben educación básica en su propio idioma. Lo anterior es importante puesto que a nivel mundial aproximadamente 476 millones de analfabetos hablan idiomas minoritarios y viven en países donde la mayoría de los niños no recibe instrucción en su lengua materna.

Un estudio reciente demostró que en Nueva Zelanda los niños maorí que reciben educación básica en su lengua materna exhibieron un mejor desempeño que aquellos educados solamente en inglés, destaca Don Long, quien produce libros y material didáctico en los idiomas minoritarios del país. Desde 1985, una unidad de investigación de la Universidad George Mason de Virginia, Estados Unidos, ha estado monitoreando los resultados de 23 escuelas primarias en quince Estados. Cuatro de los seis currículos involucrados

fueron parcialmente enseñados en el idioma materno. El estudio revela que, después de once años de estudio, existe un vínculo directo entre los resultados académicos y el tiempo dedicado a aprender en la lengua materna. Los estudiantes que exhiben el mejor desempeño en la escuela secundaria han recibido una educación bilingüe.

“Aprender en la lengua materna tiene un valor tanto cognitivo como emocional. Los alumnos de minorías se sienten más respetados cuando se emplea su propio idioma en la escuela”, explica Dutcher. Según Clinton Robinson, consultor en educación y desarrollo y ex director de programas internacionales del Instituto Summer del Reino Unido, “los niños que aprenden en un idioma distinto al propio reciben dos mensajes: si desean triunfar intelectualmente, no lo lograrán utilizando su lengua materna y, adicionalmente, que la lengua materna no sirve para nada”.

MODIFICACIÓN DE LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS

Algunos países ricos, tomando más conciencia de este tema, han comenzado a revisar sus políticas lingüísticas. La idea que la integración supone renunciar a la lengua materna ya no es algo sagrado. “La tradición jacobina de castigar a los niños por utilizar dialectos en la escuela ha cambiado”, observa Michel Rabaud, director del grupo de estudio interministerial del Gobierno de Francia sobre dominio del idioma francés. “El hecho de hablar un idioma distinto al francés, sea éste regional o no, ya no constituye una desventaja para el niño”.

Los países del Norte están aceptando inmigrantes en forma creciente y han debido adaptarse a su presencia. De acuerdo a un reciente informe sobre diversidad lingüística en Europa¹ producido por la UNESCO, en el año 2000 más de un tercio de la población de Europa Occidental menor de 35 años era de origen inmigrante.

En él, se cita un estudio realizado en La Haya (Países Bajos) donde se revela que en una muestra de 41.600 niños, el 49% de los estudiantes de primaria y el 42% de los estudiantes de secundaria emplean un idioma distinto al holandés en el hogar, como por ejemplo el turco, hindi, berber o árabe. Este hecho hace muy difícil continuar la antigua política de asimilación lingüística.

“Pese a esto, no existen muchas leyes sobre idiomas de inmigrantes, aunque lo contrario es cierto para el caso de los idiomas regionales”, comenta Kutlay Yagmur, un investigador de multilingüismo de la Universidad Holandesa de Tilburg y coautor del estudio. “Sin embargo, esta situación va a cambiar ya que, a su vez, los patrones de la población están cambiando”.

Algunos países ya han respondido. Entre ellos se incluye el estado australiano de Victoria donde en los últimos 20 años el bilingüismo ha sido introducido ininterrumpidamente en todas las escuelas primarias. El 2002, entre los cursos obligatorios en “idiomas distintos al inglés” ofrecidos en escuelas primarias y secundarias se incluían 41 idiomas. Indonesio, italiano, japonés, alemán francés se encuentran entre los más populares.

ENORMES OBSTÁCULOS

Alrededor del mundo, la educación impartida en la lengua materna y el multilingüismo están recibiendo creciente aceptación, en tanto que cada vez más hablar el idioma propio es considerado un derecho. El Día Internacional de la Lengua Materna, proclamado en 1999 por la UNESCO y celebrado anualmente el 21 de febrero, constituye un ejemplo. El fomento de la educación en la lengua materna, junto a la educación bilingüe o multilingüe, representa uno de los principios planteados por la UNESCO.

Adicionalmente, en la actualidad los idiomas son considerados parte integral de la identidad de las personas como se demuestra en la Declaración Universal sobre Diversi-

dad Cultural de la UNESCO (2001), donde se reconoce la importancia de los idiomas en la promoción de la diversidad cultural. Sin embargo, a pesar a esta creciente concientización, existen numerosos obstáculos especialmente de índole política. “Toda decisión relacionada con el idioma es de carácter político”, observa Linda King, Especialista Jefe de Programas de la División para la Promoción de la Calidad de la Educación de la UNESCO. “Por cierto también hay aspectos técnicos asociados a cómo enseñarlos. Lo más importante es respetar los idiomas locales y darles legitimidad dentro del sistema escolar además de dar acceso a los estudiantes a idiomas nacionales y extranjeros”.

El autor francés Louis-Jean Calvet lo presenta con brutal franqueza en su libro *La Guerre des langues et les politiques linguistiques* (La Guerra de los idiomas y las políticas lingüísticas, Hachette, 1999). “La guerra de los idiomas siempre forma parte de una guerra más extensa,” afirma.

UNA DECISIÓN POLÍTICA

Las minorías suelen ser las víctimas y, típicamente, la primera medida que las afecta es la prohibición de utilizar sus propios idiomas. La sistemática represión de la comunidad china de Indonesia durante el régimen del presidente Suharto, cuando el uso del idioma chino fue oficialmente prohibido, constituye sólo un ejemplo entre muchos otros.

Sin embargo, alentar el uso de la lengua materna suele ser una decisión política calculada. Tras la independencia de África, una de las primeras medidas del gobierno fue la de rehabilitar los idiomas locales. El swahili fue decretado idioma oficial de Kenya en 1963 y Guinea junto con iniciar una descolonización lingüística proclamando que los ocho idiomas de uso más difundido serían en adelante idiomas oficiales, emprendió campañas de alfabetización.

Sin embargo, a mediados de los años 80 cuando el general Lansana Conte asumió el poder en Guinea, inmediatamente decretó el uso exclusivo del francés en el sistema educacional. En la actualidad, la clase gobernante de Kenya habla inglés con más facilidad que swahili. “Una decisión simbólica no es suficiente”, afirma Annie Brisset, quien además de enseñar en un instituto de traducción e interpretación en Ottawa es consultora de la UNESCO en el área de idiomas. “En algunos países africanos los antiguos idiomas coloniales conservan un prestigio tal que los padres prefieren que sus hijos reciban instrucción en francés o inglés, ya que esto continúa siendo sinónimo de progreso en el mundo”. Robinson estima que “para que el enfoque multilingüe funcione, los gobiernos deben considerar la diversidad lingüística como un beneficio no como un problema que debe ser resuelto. Quienes hablen estos idiomas también deben apoyarlo”.

RENACIMIENTO DE LOS IDIOMAS LOCALES

La Academia de Idiomas Africanos con sede en Malí fue fundada en el año 2001 con el objeto de fomentar el uso de los idiomas de ese continente. Desde 1994, Malí ha aplicado el método de “convergencia” en sus escuelas, que significa que durante los dos primeros años de educación primaria los niños reciben instrucción en sus lenguas maternas.

En forma más reciente, Senegal creó un proyecto destinado a revivir los idiomas locales. A partir del año escolar 2002, en 155 clases de todo el país se enseña a niños en wolof, pular, serer, dyola, mandingo y soninke, seleccionados de entre los 23 idiomas hablados en Senegal. Los niños preescolares deben recibir el 100% de su instrucción en sus lenguas maternas. Durante el primer año de educación primaria este porcentaje se reduce al 75% y durante el segundo y tercer años al 50%. De ahí en adelante, el francés pasa a ser el idioma dominante.

Sin embargo, los obstáculos técnicos pueden sumarse a los políticos. En países como Nigeria que cuenta con más de cuarenta idiomas, la tarea es mucho más compleja. ¿Qué idiomas deberían seleccionarse y por qué? Los idiomas elegidos también deberán ser adaptables a la vida moderna.

ADAPTACIÓN

“Para que constituyan herramientas de aprendizaje, deben ir más allá que una simple descripción de las leyendas del bosque y ser capaces de tratar temas como el efecto invernadero y la evolución de las plantas desde una perspectiva científica”, explica Ibrahim Sidibe, un especialista de programas de la División de Educación Básica de la UNESCO.

Sin embargo, ¿cómo puede un idioma inventar palabras que describan un programa computacional o un navegador de Internet cuando éste es excluido de la actividad principal y se limita a la conversación cotidiana?

Durante unos 70 años, los idiomas que se hablaban en la ex República Soviética sufrieron la fuerte competencia del ruso y hoy no cuentan con palabras y expresiones adecuadas para describir el mundo científico y tecnológico.

“Por ejemplo, el azerbaijani se convirtió en el idioma oficial de Azerbaiján en 1992, y el primer paso fue el reemplazo del alfabeto cirílico por el latino”, observa Brisset. “Actualmente, sólo se emplea en el diario conversar, de manera que hubo que recopilar bases de datos terminológicos para poder revisar todas las palabras y expresiones contenidas en él e inventar otras para describir el aspecto legal, comercial, diplomático y tecnológico de la vida contemporánea. Hacer esto es fundamental antes de utilizarlo como un idioma de instrucción”.

La tarea es enorme y tiene un elevado costo, como descubriera Perú en 1975 cuando decretó el idioma quechua como idioma oficial. Esta iniciativa significó la traducción de la totalidad de la documentación oficial y la enseñanza de este idioma en las escuelas. El Gobierno estimó que necesitaría una fuerza docente de 200 mil maestros para lograrlo. El proyecto ha sido gradualmente abandonado. Sin embargo, las presiones por expandir la educación bilingüe ahora provienen de las propias poblaciones indígenas.

“Están cada día más conscientes de sus derechos y exigen que su cultura sea reconocida”, explica Juan Carlos Godenzi, profesor de la Université de Montréal (Canadá) y ex director del departamento de educación bilingüe del Ministerio de Educación peruano.

Este tipo de reconocimiento requiere, por sobre todo lo demás, el fomento del idioma de esa cultura, estructura fundamental en la creación de la identidad de cualquier pueblo.

unidad 5

Actividades para trabajar con docentes

1. ¿Se pueden definir culturalmente los grupos humanos? | 504
2. ¿Existe en nuestro contexto social interculturalismo? | 506
3. Exclusión social y diversidad cultural | 507
4. La lengua materna | 509
5. Contenidos pertinentes | 511
6. Educación y derechos humanos | 515
7. Reexaminando desde la práctica tus ideas sobre educación | 516
8. Homogeneidad y diversidad en el proceso de aprendizaje | 518
9. La diversidad cultural como un paradigma en educación | 520
10. Oponiéndose a la homogeneidad y los estereotipos | 523
11. Pensando en la inclusión | 525
12. Creando mapas mentales | 526
13. Adaptando el currículo con los estudiantes | 527
14. Escuela y familia | 528

¿Se pueden definir culturalmente los grupos humanos?⁵⁶

OBJETIVO

- Constatar lo difícil que es caracterizar culturalmente cualquier grupo humano.
- Identificar cómo cualquier grupo humano presenta niveles de heterogeneidad.
- Reflexionar que la heterogeneidad intragrupo hace inadecuado realizar caracterizaciones culturales generales, sin matices.
- Analizar críticamente las caracterizaciones culturales que realizamos para los otros grupos.
- Evitar las “etiquetas culturales” y reconocer en los otros grupos diversidades en su interior.

PROCEDIMIENTO

1. Divida a su curso en grupos de cuatro personas.
2. Proporcione a cada grupo la tabla que se presenta a continuación. Esta tabla presenta siete rasgos que ayudan a caracterizar cualquier cultura.
3. Cada grupo debe tratar de escribir en cada uno de estos rasgos generales lo que se puede describir como la “cultura chilena”, la “cultura colombiana”, la “cultura brasileña”, la “cultura mexicana” o la “cultura peruana” (depende del país en el que se realiza la actividad).
4. Escriban las contradicciones y los desacuerdos y los argumentos que los justifican.
5. Hacer una puesta en común del trabajo realizado por cada grupo. Tratar de orientar la discusión en torno a las siguientes preguntas:
 - ¿Se puede realizar una caracterización no problemática de la “cultura chilena o colombiana, brasileña, mexicana, peruana?”, según sea el caso. ¿Y de otras culturas como, por ejemplo, la indígena?
 - ¿Por qué razones se hace difícil una caracterización homogénea?



UNESCO/T. Fury

⁵⁶ Adaptado de La diversidad cultural en la práctica educativa. Lluch i Ballaguer, X; Salinas, J. Ministerio de Educación y Cultura, Madrid (España).

RASGO	INDICADORES	¿CÓMO EXPLICAMOS NUESTRA CULTURA? EXPLICACIÓN DEL GRUPO PARA LOS INDICADORES DE SU CULTURA
1. ESTRUCTURA SOCIAL Y POLÍTICA	Sistema de relaciones. Estratificación y grupos sociales. Quién manda, cómo se legisla, cómo se eligen los representantes...	
2. SISTEMA ECONÓMICO	Formas de obtención de recursos, intercambio, distribución de recursos. Quién trabaja, en qué, qué tecnología (recursos, instrumentos, otros).	
3. SISTEMA DE COMUNICACIÓN	Medios, lenguajes, técnicas.	
4. SISTEMA DE RACIONALIDAD Y CREENCIAS	Explicación de lo razonable: científica, religiosa, etc. Religiosidad/espiritualidad. Concepciones del mundo, del ser humano.	
5. SISTEMA MORAL	Códigos éticos, conductas aceptables. Valores, normas, moral.	
6. SISTEMA ESTÉTICO	Expresiones, arte, ocio, música, gastronomía.	
7. SISTEMA DE MADURACIÓN. ORGANIZACIÓN INMEDIATA	Mundo adulto/mundo infantil. Estructura familiar y roles (extensión, distribución de tareas, jerarquía/igualdad). Vejez (papel, valoración, autoridad...).	

¿Existe en nuestro contexto social interculturalismo?⁵⁷

OBJETIVOS

Evaluar los cuatro “factores necesarios” para la interculturalidad, en relación con el contexto social inmediato:

- Existencia de diversidad cultural.
- Percepción y valoración social positiva de esta diversidad.
- Existencia de interacciones igualitarias entre grupos.
- Posibilidades de compartir oportunidades educativas, económicas, sociales y culturales.

PROCEDIMIENTO

- a. Dividir al curso en grupos de cuatro personas.
- b. Entregar a cada grupo la ficha que se presenta a continuación. En esta ficha se presentan cuatro factores que cada grupo debe valorar en relación al contexto social.
- c. ¿Cuál es el aspecto que el grupo cree que se presenta en forma más frecuente o menos frecuente?
- d. ¿Cuál es el aspecto sobre el que es necesario actuar en forma más urgente?

FICHA

¿Es posible un enfoque intercultural en nuestro contexto?

REQUISITO	¿SE CUMPLE EN NUESTRO CONTEXTO? ¿CÓMO?	OBSERVACIONES
EXISTENCIA DE MULTICULTURALIDAD		
VALORACIÓN SOCIAL DE LA DIVERSIDAD CULTURAL		
INTERACCIÓN ENTRE LOS GRUPOS		
COMPARTEN OPORTUNIDADES (ECONÓMICAS, EDUCATIVAS, PARTICIPACIÓN, SOCIALES)		

57 Adaptado de La diversidad cultural en la práctica educativa. Lluch i Ballaguer, X; Salinas, J. Ministerio de Educación y Cultura, Madrid (España).

Exclusión social y diversidad cultural

Con frecuencia se utilizan, como características culturales, rasgos (conductas, valores...) que se desprenden de factores no estrictamente culturales (sociales, económicos, marginales). Ello genera una *transferencia* muy perjudicial. La actividad siguiente está orientada a analizar este fenómeno y diferenciar uno y otro ámbito para analizar las implicancias educativas para cada uno de ellos.

OBJETIVO

- Evidenciar la dificultad que supone identificar las razones culturales que subyacen en determinadas conductas.
- Releva cómo, a menudo, se utilizan, como características culturales, rasgos derivados de otros factores: sociales, económicos y marginales.
- Constatar que éstos se convierten frecuentemente en las *etiquetas* culturales más potentes.
- Subrayar la necesidad del análisis simultáneo de los factores culturales y socioeconómicos que explican las conductas humanas.

- Acercar el análisis de los rasgos culturales (normalmente formulados en sentido muy general) a realidades y conductas concretas que se manifiestan en la escuela.

PROCEDIMIENTO

1. En la tabla siguiente se presentan algunas conductas que suelen manifestarse en la escuela.
2. Comenten en grupos de cuatro personas las causas que, según el criterio de ustedes, las producen.
3. Analicen si estas conductas creen ustedes son derivadas de la cultura de los estudiantes o las ocasionan otros factores.
4. Identificar si estos factores son de naturaleza sociofamiliar, económica, marginal...
5. Hacer una puesta en común del trabajo realizado en los grupos y analizar aquellos en los que no hay acuerdos. Es importante señalar que muchas de las conductas descritas en la tabla se utilizan como estereotipos culturales.



UNESCO/M. Munos

	CONDUCTA (Hay niños y niñas que...)	AGENTE CAUSAL (Cultura, marginación, situación sociofamiliar, etc.)
1	Llegan tarde a la escuela.	
2	Sus padres no aparecen por la escuela.	
3	No se interesan por nada.	
4	Son agresivos en el trato.	
5	Dejan de asistir a la escuela hacia los 12-13 años	
6	Faltan a clase durante días por alguna boda, entierro, visita a familiares enfermos, etc.	
7	Suelen resolver sus problemas con otros estudiantes sin acudir al profesorado.	
8	Tienen graves problemas de limpieza e higiene.	
9	Les gustan las tareas mecánicas. Necesitan ver rápidamente los resultados de su trabajo. Buscan una utilidad instrumental de los aprendizajes. Cuando dominan las técnicas instrumentales pierden el interés por aprender.	

La lengua materna

OBJETIVO

- Evidenciar la importancia que tiene la enseñanza en la lengua materna en la autoestima de los estudiantes.
- Acercar el análisis de los rasgos culturales (normalmente formulados en sentido muy general) a realidades y conductas concretas que se manifiestan en la escuela.

PROCEDIMIENTO

Lea el siguiente artículo que relata la experiencia docente de una profesora con estudiantes maoríes en Nueva Zelanda.

EL "ABC": APRENDER LA LENGUA MATERNA⁵⁸

ANI RAUHIHI, NUEVA ZELANDA

"Mucha gente cree que aprender el maorí carece de sentido, porque para conseguir trabajo lo que hay que saber es el inglés". Ani está convencida de que el conocimiento de la lengua materna es fundamental para la autoestima.

La lengua maorí está estrechamente relacionada con las de Rarotonga, Tahití y Hawai, así como con las habladas en otras islas de Polinesia, de las cuales llegaron a Nueva Zelanda en tiempos remotos siete canoas con los antepasados de los maoríes, según dice su tradición. Hoy en día, hay 250 mil maoríes en Nueva Zelanda, y a pesar de que cuentan con representación parlamentaria propia, casi nadie se atrevería a pretender que están plenamente integrados en la comunidad social neozelandesa.



Ani enseña a niños de 9 a 12 años en la Unidad Intensiva de Maorí de la Escuela Central de Petone, a poca distancia de la playa a la que arribaron los primeros pobladores blancos de Nueva Zelanda en 1840. Los maoríes perdieron muchas de sus tierras después de los asentamientos de los colonos, y fueron perdiendo también

58 <http://www.unesco.org/education/educnews>

su lengua a partir del momento en que las autoridades educativas hicieron hincapié en que sólo se debía hablar inglés en las escuelas. A los alumnos maoríes se les llegaba a castigar por hablar su idioma, que tan sólo en 1987 ha sido reconocido como lengua oficial de Nueva Zelanda, junto con el inglés.

Ani creció sin poder hablar maorí, excepto algunas breves frases de saludo. Lo explica así: "Mi mamá no hablaba maorí, y mi papá lo comprendía pero nunca quería hablarlo". Ahora, Ani habla maorí corrientemente y está convencida de que el conocimiento de la lengua materna es fundamental para que su pueblo recobre la autoestima y mejore sus resultados escolares.

En las aulas de la sección de "inmersión" en maorí, que se denomina whanau (la familia), los niños tienen que observar las costumbres maoríes y descalzarse antes de entrar. Ani dice: "Esto sirve para marcar una pauta de comportamiento, pero los niños no lo consideran una obligación sino una costumbre maorí, o sea algo que forma parte de su identidad".

Todas las materias se enseñan en lengua maorí, y Ani dice a este respecto lo siguiente: "La enseñanza plasma nuestros valores. Los maestros trabajan conjuntamente y hay otros adultos maoríes que vienen a visitar la escuela periódicamente. Todos trabajan juntos y esto elimina la presión ejercida sobre cada uno de los niños, que pueden retraerse si se les singulariza. Se cuentan muchos relatos y se cantan muchas canciones. Los niños de más edad contribuyen al aprendizaje de los más pequeños. Se trata de fomentar los valores maoríes, por ejemplo el respeto a los mayores. Todo el mundo aporta algo válido".

En este contexto de afecto y apoyo, los niños están impacientes por aprender. Ani cuenta: "A un chico maorí que suele portarse mal en la clase ordinaria lo mandan a veces a esta clase de 'inmersión'. Aquí canta con nosotros, se adapta y se porta perfectamente. Sin embargo, sus padres, desafortunadamente, no desean que aprenda exclusivamente en la sección maorí". En la

zona de clases populares donde está la escuela de Ani, muchos de los alumnos proceden de hogares con un solo cabeza de familia, en los que se vive de las prestaciones sociales. Las personas que tienen trabajo suelen ser conductores de vehículos o trabajadores no especializados. Ani se siente identificada con estas familias porque se crió en una pequeña ciudad en la que sus padres trabajaban en la fábrica local.

Ani cuenta también: "Yo soy la primera de la familia que ha llegado a la educación superior. Cuando me estaba formando para ser maestra acudí a una hui (asamblea maorí) en la que vi a la gente apasionada por el mantenimiento de nuestra lengua. Aquello fue para mí un descubrimiento". Ani posee un don especial para entender a los niños maoríes. "Si un día veo que un niño o una niña no cumplen con sus tareas, me los llevo aparte y observo lo que su cuerpo expresa. Con esa observación se pueden llegar a saber muchas cosas. Les trato con miramientos. Es posible que no hayan desayunado o que hayan dormido mal".

Ani lamenta la falta de material pedagógico en lengua maorí: "Carecemos, por ejemplo, de libros de matemáticas. No obstante, hemos llegado a ser expertos en la elaboración de nuestros propios materiales con medios informáticos. Esto nos quita todo el tiempo libre de que disponemos, pero queremos dar a nuestros alumnos una enseñanza de primera categoría".

Cuando empezó a enseñar, a veces le atenazaban las dudas. En efecto, dice: "Mucha gente cree que aprender el maorí carece de sentido, porque para conseguir trabajo lo que hay que saber es el inglés. Sin embargo, ahora no tengo más que mirar a los alumnos y tengo la convicción de estamos haciendo algo importante, porque los veo llenos de confianza, abiertos y dispuestos a aprender. Lamentablemente, hay muchos otros niños maoríes que salen adelante a duras penas, o tienen problemas en escuelas donde la enseñanza del maorí es mínima. Esos niños me preocupan porque están perdiendo su legado cultural".

Contenidos pertinentes

OBJETIVO

- Evidenciar la importancia que tiene la enseñanza en la lengua materna en la autoestima de los estudiantes.
- Acercar el análisis de los rasgos culturales (normalmente formulados en sentido muy general) a realidades y conductas

concretas que se manifiestan en la escuela.

PROCEDIMIENTO

A continuación lea los siguientes artículos, que relatan tres experiencias docentes en Myanmar, Brasil y Senegal.

SU DIVISA: APRENDER CON LA PRÁCTICA

U HLA WIN, MYANMAR

“Creo que mi función consiste en ayudar a los niños a cumplir su deseo innato de hacerlo todo por sí mismos”. Hla Win estimula las ideas propias de sus alumnos, suscita su curiosidad con preguntas llenas de tacto y les ayuda a pensar con autonomía.

En Myanmar, a unos 290 kilómetros de Rangún, en el delta del Irrawady, la aldea de Padegaw se extiende a orillas de uno de los brazos del río. La forman dos largas hileras de casas resguardadas por la apacible sombra de unos cocoteros, que jalonan también los dos lados del sendero que lleva a la escuela primaria. Su director, U Hla Win, enseña lengua y matemáticas a los alumnos del tercer y cuarto grados, e imparte educación relativa al medio ambiente, que resulta esencial en esta región donde actualmente escasea el combustible vegetal, mientras que en el pasado abundaba la madera.

Con respecto a sus alumnos, dice: “La mayoría son de familias necesitadas, pero son sinceros, honrados y respetuosos con sus mayores. Son pobres materialmente, pero poseen una gran riqueza moral”. U Hla Win estimula las ideas propias de sus alumnos, suscita su curiosidad con preguntas llenas de tacto y hace cuanto puede para transmitirles su pasión por aprender. Incita a los niños a hacer preguntas y también les enseña a formularlas, a preparar respuestas meditadas y a discutir soluciones para los problemas planteados. Su método se basa en la reflexión conjunta de los alumnos, a saber: se examina una cuestión individualmente, se re-

flexiona después con un compañero y, por último, se efectúa una reunión de grupo para encontrar soluciones y producir nuevas ideas.

Estima que su función docente debe consistir en servirse de la comunidad para crear nuevas capacidades de aprendizaje y “en ayudar a los niños a cumplir su deseo innato de hacerlo todo por sí mismos”. A este respecto, dice: “Se les ha acostumbrado tanto a aceptar todo cuanto dicen los profesores que, al principio, se sienten cohibidos para pensar por sí solos cuando se les incita a ello. Pero luego, a partir del momento en que se percatan de que en realidad pueden tener ideas correctas, expresar opiniones, sopesar distintos puntos de vista y tomar decisiones razonables, el tratamiento y la solución de problemas con plena autonomía se convierten en experiencias apasionantes para ellos.

En su condición de director, U Hla Win utiliza el mismo método con sus colegas de la escuela. En las reuniones del claustro de profesores, les incita a debatir y hacer demostraciones de los métodos pedagógicos. Dice que “esa es nuestra forma de compartir conocimientos con provecho mutuo”, y añade que todos, comprendidos los padres y otros miembros de la comunidad invitados, “participan en la elaboración del plan de

estudios y el perfeccionamiento de las actividades escolares”.

La educación relativa al medio ambiente es una ilustración concreta del método utilizado por U Hla Win. “Estamos contribuyendo a la repoblación forestal local con la fabricación hornillos eficientes que consumen un 20% menos de leña, y también estamos plantando árboles; por ejemplo, hemos repartido más de 20 mil árboles producidos en el vivero de la escuela”.

Los niños intervienen en todas las etapas de fabricación de los hornillos que ahorran combustible, desde la extracción de la arcilla hasta la cocción solar del utensilio. Luego se los regalan a sus padres, o los venden a fin de sacar dinero para la escuela. También cultivan y venden productos hortícolas para financiar las comidas de los alumnos más pobres y prestar una contribución original al desarrollo de la enseñanza. A este respecto, U Hla Win dice: “A nuestros profesores les hacemos un pequeño favor, permitiéndoles que se lleven hortalizas para su consumo casero”.

U Hla Win posee un talento especial para desarrollar la capacidad de razonamiento de sus

alumnos. Un día se rompió la cuerda utilizada para separar un hornillo de su molde, y a él se le ocurrió aprovechar esta circunstancia para que los niños resolvieran el problema y sacaran una lección. Les preguntó: “¿Cómo separaríais el hornillo del molde sin estropearlo?”. Tras discutir entre sí y efectuar unas pocas pruebas, los escolares encontraron la solución de instilar un poco de agua entre el hornillo y el molde, haciendo girar este último al mismo tiempo.

Otra vez, U Hla Win vio que un grupo de niños estaba poniendo desordenadamente, debajo de un árbol, bolsas de plástico con plantas. Les pidió que contaran cuántas plantas había y, como no pudieron ponerse de acuerdo entre sí sobre el total, les dijo que pensarán si no había un medio mejor para contar. Enseguida, los niños se dieron cuenta de que la colocación de las plantas en un orden determinado permitía contarlas con mayor rapidez y exactitud.

A U Hla Win le gusta decir: “Mi escuela es un jardín que deseo ver lleno de flores frescas y suavemente olorosas”. Sus alumnos son las flores de ese jardín.

DEL ROCK AND ROLL A LA FILOSOFÍA EN UN ABRIR Y CERRAR DE OJOS

ANA NERI BRAZ, BRASIL

“Me di cuenta enseguida de que debía amoldar Platón y Freud a mis alumnos y no lo contrario”. Los estudiantes de Ana descubren que pueden escribir lo que piensan y expresar lo que desean.

En 1997, el primer día de clase, los alumnos del curso nocturno estaban tan perplejos como la profesora. ¿Cómo iba a ser posible discutir un viernes por la noche de psicología y filosofía, a dos pasos del bullicioso bar del barrio? Sin embargo, Ana Neri Braz, que tenía treinta y cinco años entonces, estaba preparada para afrontar el problema.

La Escuela Nossa Senhora Aparecida se halla situada entre dos barriadas miserables, en Vila Carioca, al norte de São Paulo, la ciudad más grande y rica de Brasil. En esta zona pobre tan

distante de la elegante avenida Paulista, Ana tuvo sin embargo una de las experiencias más satisfactorias de su vida. Ella cuenta: “Antes de ganarme a los alumnos y conseguir resultados con ellos, lo primero que tuve que hacer fue conocerlos y descubrir sus gustos y preferencias. Me preguntaban continuamente qué es lo que tenían que hacer para sacar buenas notas, porque les interesaba más aprobar los exámenes que aprender cosas nuevas”. Como a todas luces lo que más les interesaba era la música que oían en sus walkmans, Ana se dio cuenta enseguida

de que debía amoldar Platón y Freud a sus alumnos, y no lo contrario. Por eso, se preguntó por qué no iba a utilizar el vínculo de la música y relacionar las canciones que les gustaban a ellos con los temas que ella deseaba tratar.

Lo primero que hizo fue invitarles a estudiar la letra de las canciones de música pop, rap y rock que escuchaban. Luego, fue presentándoles las canciones folk de Milton Nascimento, y en el momento apropiado les dio a conocer personajes del movimiento de libertad artística, como Carlos Drummond de Andrade. Una vez que estuvieron motivados, fueron descubriendo al filósofo griego Sócrates y a Freud, el padre del psicoanálisis. Ana cuenta que "llegó un momento en que descubrieron que podían escribir lo que pensaban y expresar lo que deseaban por sí mismos". Añade que el pensamiento de esos filósofos famosos fue proporcionándoles medios alternativos para examinar sus utopías juveniles y sus propios inconscientes, lo cual le permitió paulatinamente debatir temas como la droga, el aborto, el embarazo, la sexualidad, etc. A esas alturas, el bar vecino ya no parecía representar ninguna amenaza.

El momento más gratificador fue cuando, a finales del año, un alumno le trajo un poema que había escrito sobre la libertad. En ese texto estaba expresado todo lo que ella había querido transmitir: la posibilidad de poder escribir, sentir y pensar libremente. El "método musical" había sido un buen comienzo, pero ahora tenía que encontrar otro para seguir adelante. La solución vino de los periódicos. Ana dice: "Les pedí

a los alumnos que escogieran de los artículos de los periódicos el personaje que a ellos les hubiera gustado ser. Los que habían adquirido una conciencia social, la pusieron de manifiesto eligiendo personalidades que se caracterizaban por ayudar a la gente. Este ejercicio les permitió descubrir también su propia identidad".

El éxito de la experiencia de Ana en Vila Carioca fue tal que decidió escribirla; y presentó el relato a un certamen nacional organizado por Nova Escola, una revista para el profesorado brasileño. De los 750 concursantes, ella fue una de las primeras ganadoras y se hizo famosa de la noche a la mañana. Paradójicamente, pocos días antes de que se dieran a conocer los resultados del certamen, las escuelas estatales de São Paulo suprimieron de los planes de estudios la psicología y la filosofía. Como no era profesora permanente, la experiencia de Ana terminó. Sin embargo, su método siguió siendo objeto de universal interés.

Ana dice: "Con los profesores sigo usando el mismo método que con mis alumnos de antes; es decir, que ante todo intento conocerlos. Hay algo que de entrada tardo en comprender: por qué a muchos profesores les asusta acercarse a sus alumnos". A pesar de que Ana ya no enseña, uno de sus alumnos le dio motivo para pensar que la experiencia había merecido la pena, cuando dijo de ella lo siguiente: "No nos enseñó ni psicología ni filosofía, sino solamente cómo llevar una vida mejor". En una barriada pobre brasileña, estas palabras son música celestial para los oídos de cualquier maestro.

ARRAIGAR LA ESCUELA EN LA COMUNIDAD

CHEIKH DIOUF, SENEGAL

Para convencer a los aldeanos, Cheikh tuvo que comer como ellos, ir a la mezquita, esforzarse por hablar la lengua pulaar, e incluso formar parte del equipo de fútbol.

La naturaleza no ha sido generosa con la aldea de Asnde Balla, que está situada al sur de

Matan, en el este de Senegal, a unos 700 kilómetros de Dakar. Las lluvias son escasas, la vegetación también, las temperaturas alcanzan los 48 grados y las tormentas de arena procedentes del cercano desierto de Mauritania cubren todo con una capa de polvo. Su población la componen unos

1.570 habitantes de la etnia pular y en su mayoría la integran personas de edad, mujeres y niños, porque casi la totalidad de los jóvenes en buen estado de salud han emigrado a Francia, Costa de Marfil o Estados Unidos, para ganarse la vida y mantener a los que se quedaron en el hogar. En 1993, inmediatamente después de haberse graduado en una escuela normal, Cheikh Diouf, que tenía a la sazón treinta años, llegó a Asnde Balla y su primera reacción fue pedir que lo destinaran a otra parte. Como no había puestos de maestro vacantes, no tuvo más remedio que aguantarse y quedarse.

Cheikh dice: "Cuando llegué, de los 130 niños en edad escolar sólo 39 asistían a clase. Además, la escuela, que era también la vivienda del maestro, estaba situada a cinco kilómetros del pueblo". Lo primero que hizo Cheikh fue trasladarse al pueblo y «compartir todo con los aldeanos; es decir, comer como ellos, ir a la mezquita, esforzarme por hablar la lengua pular, e incluso formar parte del equipo de fútbol. Estaba decidido a obtener resultados que convencieran a la gente del pueblo». Cuando Cheikh se percató de que los alumnos de primer grado no podían leer ni escribir, empezó a trabajar intensivamente con ellos, "hasta que empezaron a aprender y se sintieron más motivados". Un hermanamiento con la ciudad francesa de Ruan también tuvo una repercusión positiva, porque no sólo se recibió dinero, sino que un grupo de estudiantes de allí vino a Asnde Balla para mejorar las instalaciones de la escuela. Esto produjo una gran impresión entre los aldeanos y fue motivo para celebraciones que compenetraron más a la comunidad con la escuela.

Gracias a una ayuda complementaria del programa senegalés de reforma de la educación rural, Cheikh empezó a obtener resultados admirables. En 1997, el 58% de sus alumnos obtuvo las calificaciones exigidas para ir a la escuela secundaria y el 81% logró el certificado de estudios primarios. Fueron los mejores resultados escolares de toda la historia del pueblo. A

iniciativa de los niños, Cheikh creó un curso de salud e higiene. El maestro lo explica así: "Cuando paseábamos por el pueblo solíamos tropezarnos con vertederos de basuras. Tras conversar con la enfermera del lugar, los alumnos propusieron explicar a sus padres que si queríamos gozar todos de buena salud era menester mantener limpio el pueblo".

Algunos no comprendían el problema; por ejemplo, un viejo le dijo a Cheikh lo siguiente: "Te has pasado años tratando de ganar nuestra confianza, y ahora te dedicas a pasear a los chicos por los basureros. Si sigues así, te los vamos a quitar". Sin embargo, todos acabaron arrimando el hombro para deshacerse de las basuras. Los asociados de Ruan donaron los contenedores de basura y los niños pintaron carteles que ponían: "No arrojar desperdicios". Hoy en día, la enfermera afirma sin ambages que la prevalencia de algunas enfermedades está disminuyendo en Asnde Balla. El agua potable también representaba un problema, porque las personas del pueblo la tomaban exclusivamente del río en el que se iban a bañar o a lavar ropa, utensilios de cocina, etc. A este respecto, Cheikh dice: "No podíamos decir simplemente que era mala el agua que el pueblo había estado bebiendo durante siglos, sino sugerir que se podía mejorar". Un día, una abuela me preguntó indignada: "¿Por qué le prohíbe a mi nieto que sacie su sed en mi casa?". Había llegado el momento de aprender a purificar el agua y enseñarles a los adultos a hacer lo mismo. El resultado fue que la última epidemia de cólera no afectó para nada al pueblo.

En 1998-1999, Cheikh tuvo 84 alumnos, y para el curso escolar siguiente esperaba tener 90. Con modestia atribuye su éxito "al hecho de haberme incorporado a la población y a su cultura, y también al hecho de que los niños sienten que son ellos los que actúan por sí mismos; comoquiera que sea, toda la gente está empeñado a tener la convicción de que la escuela puede beneficiar a la comunidad".

Educación y derechos humanos

OBJETIVO

Reflexionar en torno a la educación.

PROCEDIMIENTO

A continuación se presentan citas sobre educación de diferentes pensadores. Léalas y reflexione en torno a ellas.

LOS EDUCADORES DEBEN CUESTIONARSE PARA QUIÉN Y A FAVOR DE QUIÉNES EDUCAN.

PAULO FREIRE

LOS HOMBRES HAN NACIDO LOS UNOS PARA LOS OTROS; EDÚCALOS O PADÉCELOS.

MARCO AURELIO

LA EDUCACIÓN ES LO QUE SOBREVIVE CUANDO LO QUE SE HA APRENDIDO YA SE HA OLVIDADO.

B.F. SKINNER

EL CEREBRO NO ES UN VASO POR LLENAR, SINO UNA LÁMPARA POR ENCENDER.

PLUTARCO

EL PRINCIPIO DE LA EDUCACIÓN ES PREDICAR CON EL EJEMPLO.

TURGOT

El artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos afirma que la educación es uno de estos derechos. Pero, además, establece también que la educación es el derecho a través del cual se propone extender el conocimiento, promoción y defensa del resto de derechos. (...) Hay a diario, desgraciadamente, violaciones constantes de estos derechos, violaciones que turban las conciencias de las personas sensibles. Sin embargo, pocas veces se afirma –y no suele escandalizar a casi nadie– la grave violación de la dignidad humana que supone sustraer a los alumnos su derecho a alcanzar con plenitud humanizadora la condición de agentes, de personas libres y responsables.

¿Con cuál te quedas?
Explica, argumenta y defiéndelo.

Reexaminando desde la práctica tus ideas sobre educación⁵⁹

OBJETIVO

Examinar en forma crítica las principales ideas y principios que los docentes en ejercicio poseen sobre la educación.

PROCEDIMIENTO

PRIMERA PARTE

a. Divide una hoja de papel en tres columnas.

- En la primera, escribe tus propias ideas acerca de la educación: para qué sirve o para qué debería servir. Recuerda lo que pensabas cuando decidiste empezar tu carrera docente.
- En la segunda columna, escribe lo que crees que los padres piensan acerca de la educación: por qué envían a sus hijos al colegio, qué piden a la escuela.
- En la tercera columna deberías hacer lo mismo respecto a los estudiantes: para qué creen ellos que sirve la educación, qué expectativas tienen.

b. Después de escribir tus opiniones, deberías contrastarlas con las ideas que padres y alumnos expresen realmente sobre la educación. Puedes organizar una entrevista con algunos padres colaborativos, o sacar el tema en clase y preguntar a tus alumnos, o puedes preparar un cuestionario para recoger sus opiniones sobre las siguientes cuestiones:

- ¿Para qué sirve la escuela?
- ¿De qué forma la escuela ayuda a los estudiantes a desarrollar su vida?
- ¿Por qué la escuela es importante y necesaria en nuestra sociedad?

Compara y analiza las ideas que has obtenido de estudiantes y padres con las que escribiste

al principio, las que tú asumías como tuyas. Busca las diferencias y contradicciones, y trata de explicarlas.

- ¿Has aprendido algo a través de este análisis?
- ¿Han cambiado algunas de tus ideas previas? ¿Cuáles? ¿Por qué?
- ¿Qué tipo de escuela te gustaría para ti, para tus hijos...? ¿Cómo debería ser?

Primero, redacta un documento con tus conclusiones y, luego, redacta un documento alternativo que contenga los objetivos de la educación, contando con la participación de todos los miembros de la comunidad escolar.

SEGUNDA PARTE

Finalizada la primera parte, intenta comparar las ideas con las prácticas.

- ¿Cuáles de las ideas anteriormente expresadas son puestas en práctica en tu aula?
- ¿Existe algún tipo de práctica educativa que te lleve a alcanzar tus ideales educativos? ¿Cuáles?
- ¿Se dan prácticas contrarias a tus ideas? ¿Hay ideas olvidadas? ¿Por qué?
- ¿Qué podrías hacer tú para hacer coincidir en mayor medida las ideas con las prácticas?
- ¿Hay algún impedimento o barrera para que las ideas guíen las prácticas? ¿Qué puedes hacer al respecto?

TERCERA PARTE

a. Piensa en los objetivos educativos de tu escuela. Deberías tener en mente tu análisis previo sobre las ideas y las prácticas, para compararlas ahora con los

59 Adaptada de Interproject. Guía Inter: *Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Proyecto Inter, Sócrates Comenius.



objetivos reales de tu escuela. Si éste ha desarrollado un proyecto educativo institucional (PEI), deberías consultarlo, analizarlo y compararlo con tus conclusiones previas. De nuevo deberías hacerte consciente de en qué se acercan y en qué se alejan, señalando las razones y estableciendo conclusiones.

- b. Comparte tu experiencia con otros colegas. Una buena forma sería elaborar un póster mostrando el proceso y tus conclusiones sobre las actividades anteriores, discutirlo con tus compañeros y hacer propuestas de cambio. Si tienes en cuenta los objetivos

de la educación intercultural, tu análisis será más rico y estará más centrado en el tema.

- c. Organiza un taller de profesores para discutir estas ideas (sería interesante invitar a los padres de tus alumnos). Toma nota de las conclusiones del taller.
- d. Autoevalúa la actividad haciendo un informe escrito en el que compares la información recogida con los objetivos de la educación intercultural (esta actividad debe llevarse a cabo en un aula real, ya que es importante reflejar el contexto sociocultural y escolar).

Homogeneidad y diversidad en el proceso de aprendizaje ⁶⁰

OBJETIVOS

- Identificar homogeneidad y diversidad en el propio entorno.
- Evaluar los beneficios y las dificultades que se derivan del hecho de modificar una perspectiva homogénea (que es la que suele operar en las aulas) para sustituirla por una perspectiva diversa que concebiría el proceso de aprendizaje reconociendo y trabajando a partir de la variedad individual.

PROCEDIMIENTO

Tanto la homogeneidad como la diversidad son de hecho ideas muy abstractas y difíciles

de distinguir en la vida corriente. Actúan más bien como los polos de un *continuum*, interviniendo al mismo tiempo pero en distintos grados. Solemos hablar de homogeneidad cuando hacemos énfasis en las similitudes entre los individuos y actuamos como si pensarán, se comportarán, aprenderán y esperarán más o menos lo mismo. Por otra parte, utilizamos la idea de diversidad cuando estamos teniendo en cuenta la variación individual y no sólo la reconocemos, sino que partimos de ella para diseñar estrategias útiles en las clases y en el ambiente que nos rodea.

Homogeneidad significa ser de la misma clase que el otro, estar formado de partes que son del mismo tipo.

Diversidad significa lo contrario; es decir, estar compuesto de tipos diferentes o formado de distintas partes.

PRIMERA PARTE

a. Identificar estas tendencias en tu clase o grupo de trabajo real.

- ¿Qué elementos pueden considerarse diversos y cuáles homogéneos en tu clase?
- Especificalos antes de continuar con la actividad.

Compara tus respuestas con las siguientes formas en que se presentan estas dos tendencias en las aulas:

- *Edad*: Tu clase integra una serie de estudiantes categorizados desde la perspectiva de la homogeneidad en lo que se refiere al criterio de la edad, asumiendo que ello implica paridad en el desarrollo, tanto físico como intelectual.

- *Sexo*: Las autoridades educativas tienen pocas dudas acerca de la decisión de agrupar niños y niñas en las mismas clases, a pesar de sus reconocidas diferencias de género e incluso de desarrollo físico. De hecho, se toman determinadas medidas concretas que reconocen estas diferencias, por ejemplo en la clase de gimnasia. Sin embargo, algunos padres e instituciones educativas ven en esta diversidad de género un obstáculo para el proceso de aprendizaje de los alumnos.

- b. ¿Cuál es tu opinión al respecto? Escribe las ventajas y las desventajas que aprecias por el hecho de tener niños y niñas en la misma clase.

60 Adaptada de Interproject. Guía Inter: *Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Proyecto Inter, Sócrates Comenius.

- **Etnicidad:** La etnicidad también es un criterio relacionado con la homogeneidad y la diversidad en educación. Los estudiantes no sólo atribuyen etiquetas étnicas a los demás, sino que se las atribuyen también a sí mismos. La historia, la religión, el país de origen, etc., son elementos que se emplean en el proceso de construcción de la identidad del yo. Dentro de las clases, la diversidad cultural puede parecer, quizás, menor debido a la globalización, la comunicación mundial, la estandarización cultural..., pero eso no significa que la etnicidad vaya a desaparecer; más bien al contrario, surgen continuamente en todo el mundo de etnificación: los jóvenes, los inmigrantes, los grupos religiosos, etc., convierten su etnicidad en un elemento que interviene en el proceso de construcción de su identidad. *“En otras palabras, las diferenciaciones étnicas categóricas no dependen de la ausencia de movilidad, del contacto o de la información” (Barth, 1969: 9).* El desafío multicultural nos muestra que, al contrario de lo que podríamos pensar, pueden florecer conflictos étnicos como resultado del contacto cultural y de la homogeneización. Procesos semejantes están teniendo lugar entre grupos de personas discapacitadas, por ejemplo los sordos se empiezan a pensar a sí mismos como una minoría lingüística en vez de como discapacitados.

- c. ¿Cuál es tu opinión al respecto?
- ¿Qué puedes decir de la identidad étnica de tus estudiantes?
 - ¿Crees que el aula es un lugar en el que todos tus estudiantes se sienten incluidos?
 - ¿Se identifican tus estudiantes unos con otros o establecen fronteras étnicas entre ellos?

- **Lengua:** Podríamos analizar la lengua como un criterio sometido a las tendencias de la homogeneidad y la diversidad; sin embargo, se trata de un tema un poco más complicado y creemos que resultaría útil plantear una serie de preguntas.

- d. ¿Entienden tus alumnos una lengua común?
- ¿Cuál es la relación que existe entre la lengua vehicular (la lengua que se está empleando en la enseñanza) y la que usan normalmente tus estudiantes?
 - ¿Qué lengua hablan en casa?
 - ¿Cuál es su lengua madre?

Si reúnes suficiente información sobre tus alumnos como para contestar algunas de estas preguntas, podrás llegar a analizar si la lengua actúa en tu clase como un criterio homogéneo o si, por el contrario, cuentas con una variedad de experiencias individuales distintas.

- **Clase social, bagaje personal:** Tanto la clase social como el bagaje de cada persona (lugar de nacimiento, etc.) son elementos que juegan un papel muy importante en la configuración del grupo-clase y que deben ser tenidos en cuenta también al hablar de homogeneidad o diversidad del grupo.

SEGUNDA PARTE

Existen otros muchos criterios susceptibles de ser analizados a la hora de darte cuenta de si tu clase o grupo de trabajo son grupos fundamentalmente homogéneos o diversos.

- e. ¿Puedes identificar algunos?

No te fijas sólo en las diferencias, es necesario tener en cuenta lo que tus alumnos tienen en común o lo que tú estás suponiendo que tienen en común.

La diversidad cultural como un paradigma en educación

OBJETIVO

- Comprender la actividad de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de la educación intercultural.
- Analizar la propia acción docente en el aula desde la perspectiva del artículo *La diversidad cultural como un paradigma en educación*.

PROCEDIMIENTO

- Lean, en forma grupal o individual, el artículo que se presenta a continuación.
- Escriba cinco ideas que le han llamado la atención.
- ¿Aplica en el proceso de enseñanza-aprendizaje con sus estudiantes algunas de las ideas señaladas en el artículo?
¿Cuáles? Explique.

LA DIVERSIDAD CULTURAL COMO UN PARADIGMA EN EDUCACIÓN

La diversidad cultural se asocia en educación a las diferencias individuales, pero sólo cuando éstas derivan en un problema de comportamiento de los alumnos, es decir cuando éstas, por las razones que sean, impiden al alumno adecuarse al modelo de comportamiento que esperamos de él. En otras palabras, las diferencias se identifican en educación con deficiencias. Televisión Española emitió el día 22 de Febrero del año 2003 una entrevista con un profesor de colegio sobre el tema de la diversidad cultural (sus respuestas son representativas de las opiniones que hemos recogido en muchos colegios españoles). Esta persona asociaba la palabra diversidad a cuatro tipos de alumnos:

- *alumnos inmigrantes con un bajo nivel académico,*
- *estudiantes claramente a la zaga de sus compañeros en cuanto a nivel de conocimientos,*
- *hijos de padres itinerantes y, como consecuencia, sometidos a una escolarización nómada,*
- *alumnos que requieren una educación especial.*

Es muy fácil descubrir qué es lo que une a estos cuatro grupos: todos los estudiantes tienen algún tipo de dificultad a la hora de alcanzar el mismo nivel académico que sus compañeros de edad (es decir, su "grupo de referencia" en el colegio).

Desde una perspectiva antropológica (aunque no restringida al ámbito de la antropología), esta identificación entre diversidad cultural y deficiencias o falta de algo resulta una asociación de ideas totalmente perversa.

Los antropólogos entienden la diversidad cultural como el conjunto de estrategias y comportamientos imaginados y desarrollados por los seres humanos, en cualquier sitio y en cualquier lugar, para sobrevivir como grupo y perpetuarse como tal a través de sus descendientes, tanto a lo largo del tiempo como del espacio. Si adoptamos esta perspectiva de pensamiento, cualquier diferencia en estilo de vida, normas de comportamiento o valores que nos permiten entender el comportamiento de las personas, tiene que ser entendida como parte o producto de la diversidad cultural. De manera que, de alguna forma, todos somos diferentes de otros seres humanos y, por esta razón, todos somos, de alguna manera, diversos. Si todos somos diferentes en algunos aspectos, necesariamente tendremos que ser parecidos en otros.

Para comunicarnos es necesario que descubramos qué es lo que tenemos en común (y de esta forma será posible establecer puentes que nos permitan entendernos) y también en qué nos distinguimos de los demás (para negociar expectativas comunes, las normas y valores que nos van a permitir conseguir los mismos obje-

tivos y organizar nuestra necesaria convivencia).

Creemos que esta perspectiva puede resultar especialmente útil en educación, siempre y cuando estemos dispuestos a reconocer el proceso de aprendizaje como una tarea común. Cuando se forma un grupo para aprender junto (por ejemplo, los profesores, los alumnos y sus respectivas comunidades), si se quiere actuar desde la perspectiva de la diversidad, es necesario establecer dos puntos de partida:

- Descubrir de manera explícita lo que tenemos en común con los demás y lo que nos distingue de ellos (considerando que siempre seremos parecidos y diferentes a la vez de los demás y tratando de no identificar estas diferencias con carencias o deficiencias). Pero es necesario ser realmente consciente de todo esto y no asumirlo de manera implícita, como estamos acostumbrados a hacer.
- Negociar objetivos e intereses comunes y las normas de comportamiento que nos van a permitir conseguir esos objetivos e intereses juntos, como grupo, sin dejar de prestar atención y respeto a las diferencias (algunos de nuestros objetivos en clase son impuestos desde fuera, pero incluso así es posible hacerlos explícitos para todos y negociar la forma en la que se van a tratar de alcanzar).

Enseñar-aprender desde la perspectiva de la educación Intercultural (perspectiva construida desde el reconocimiento de y el respeto a las diferencias individuales) significa que todos –profesores, colegas, alumnos, padres, etc.– deben aprender a negociar las normas y los valores que el grupo comparte y que nos van a permitir alcanzar nuestros objetivos. Esta tarea puede resultar más difícil para profesores que para alumnos, ya que los alumnos están más acostumbrados a descubrir lo que se espera de ellos, aunque sea de una forma inconsciente, y los maestros a decidir las normas (y a pensar que son los únicos que tienen derecho a hacerlo).

Todo este proceso debería negociarse de forma consciente y explícita en el grupo, evitando la perspectiva tradicional según la cual era el profesor el único que fijaba los objetivos del grupo y esperaba que los alumnos los aceptaran de forma implícita y conformaran su comportamiento a las normas impuestas. Si se adoptara esta perspectiva, conceptos tales como el de “estudiante modelo” o (su opuesto) “fracaso escolar” dejarían de tener sentido.

Un ejemplo como la colección de pequeñas historias de los miembros del grupo en la que se muestra la diversidad de nuestra procedencia y los motivos distintos que tenemos para trabajar juntos podría resultar muy útil al comenzar el curso escolar. Cada miembro de la clase (profesor/a incluido/a) debería escribir o contar lo que crea importante de sí mismo y esté dispuesto a compartir con los demás. Sería deseable que los relatos reflejaran tanto la persona como la forma en la que ha crecido y el porqué está en este momento en ese grupo particular. Pero quizás al lector se le ocurre una manera mejor de conseguir lo mismo.

Cuando los seres humanos entablamos un proceso de comunicación con otra persona, lo que hacemos es tratar de conseguir un equilibrio entre lo que tenemos en común y lo que nos diferencia con respecto a ella. Por un lado, lo que nos identifica nos permite establecer un entendimiento mínimo común a partir del cual podemos ser capaces de ir más allá y aceptar un intercambio de diferencias. Por el otro, las diferencias son muy valiosas porque desafían lo que somos y lo que pensamos y nos producen una cierta curiosidad para movernos hacia la postura de la otra persona, incluso si no estamos de acuerdo con ella o quizá precisamente por eso (esta curiosidad por lo desconocido puede transformarse en miedo y en rechazo cuando se emplean mecanismos de relación enfermos, tales como el racismo). Entender este proceso significa entender los fundamentos de las relaciones humanas y los mecanismos que empleamos para establecerlas.

Los seres humanos estamos acostumbrados a establecer relaciones de comunicación diariamente, aunque lo hacemos de manera inconsciente. Tratar de emplear una perspectiva homogénea que nos permita asumir que todos somos iguales y, por lo tanto, podemos esperar lo mismo de cada miembro del grupo convierte las relaciones (en nuestra opinión) en algo aparentemente más fácil.

En nuestras relaciones diarias estamos continuamente presumiendo lo que los demás son o hacen porque buscamos un sentido al comportamiento de la gente, un sentido que nos permita entender por qué la otra persona hace lo que hace. Este proceso de atribución de expectativas culmina cuando acabamos por encontrar una razón creíble o plausible que nos permita, además, poder predecir a grandes rasgos lo que la otra persona puede hacer a continuación. Sin embargo, esta explicación se basa en nuestras propias percepciones e informaciones que nunca manejamos objetivamente, sino de una forma sesgada. En otras palabras, nuestra percepción no puede ser objetiva porque la filtramos a través de nuestras expectativas, objetivos y experiencias, con las que nos aproximamos a la persona con la que establecemos en un momento determinado una relación, y además está influida por factores tales como la familiaridad que guardamos con ella, el valor que le asignamos, nuestra implicación emotiva en la relación y experiencias anteriores que asumimos son semejantes a ésta.

En este punto resulta relevante analizar la relación de este proceso de comunicación con el de construcción de estereotipos. Si el lector analiza las definiciones de estereotipo y prejuicio, puede darse cuenta de lo fácil que resulta hipersimplificar en nuestra interpretación qué es lo que caracteriza el comportamiento de otra persona.

Por otra parte, es muy importante tener en cuenta el hecho de que atribuimos significados distintos a las diferencias. Las diferencias no son neutras, los seres humanos valoramos algunas por encima de otras y utilizamos ese valor distinto como material para legitimizar los derechos que tenemos unos y otros, como si las diferencias fueran las razones que explicasen, por sí mismas, el acceso y el derecho de acceso a los privilegios y bienes de una sociedad. Esto es lo que hacemos cuando empleamos argumentos racistas que nos permiten entender que determinados colores de piel, religiones, lugares de nacimiento o determinadas lenguas son más deseables que otros y, en consecuencia, conceden un mayor derecho en el reparto de los privilegios sociales.

Para deshacer este tipo de argumentación que todos empleamos de forma inconsciente porque hemos crecido en una sociedad que los está empleando continuamente, todos deberíamos recibir algún tipo de educación antirracista que rompa esta asociación entre determinadas diferencias y más o menos acceso al poder, a los bienes y a los privilegios sociales, de manera que no valoremos unas lenguas o religiones o lugares de nacimiento o tonos de la piel por encima o por debajo de las otras.

Es posible que para cuando un niño cumpla ocho años haya asumido totalmente este tipo de argumentación racista de manera inconsciente, a través de la cual es capaz de explicar una distribución social desigual echando la culpa a las víctimas de su propia privación y haciendo recaer los argumentos en sus propias (peores) diferencias.

Tomado de Interproject. Guía Inter: Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela. Proyecto Inter, Sócrates Comenius, p. 42.

Oponiéndose a la homogeneidad y los estereotipos ⁶¹

OBJETIVO

- Reconocer cuándo en la acción docente se emplea la perspectiva de la homogeneidad.
- Tratar de practicar la perspectiva de la diversidad con su grupo curso.

PROCEDIMIENTO

PRIMERA PARTE

Cuando los profesores usan frases como las siguientes para describir a sus alumnos: “es un grupo muy dinámico”, “tengo un grupo pasivo”, “los adolescentes son muy rebeldes”, “los niños de preescolar son muy cariñosos”, etc., están empleando la perspectiva de la homogeneidad.

Por favor, reúne frases de este tipo y analízalas críticamente pensando si son justas o no para referirnos a cada uno de los estudiantes del grupo curso.

- ¿Qué te dicen estas frases de los individuos?
- ¿En qué sentido son útiles para ti en tu relación con la clase?
- Si no te dicen mucho acerca de los individuos que componen el grupo, ¿no piensas que son engañosas cada vez que las usas?
- ¿No piensas que están escondiendo la variación personal y la riqueza?
- ¿Crees que puedes estar haciendo una foto gris de un grupo colorido y complicado?
- Si eres profesor, ¿te gustaría que se refirieran a ti en los siguientes términos?: “hoy día los profesores no tienen autoridad”, “los profesores tienen demasiadas vacaciones”, “los profesores repiten las mismas cosas año tras año”
 - ¿Cómo te sientes?



UNESCO/J. L. García

61 Adaptada de Interproject. Guía Inter: *Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Proyecto Inter, Sócrates Comenius.

SEGUNDA PARTE

Si piensas que no es justo lo señalado en la primera parte de la actividad, quizá tus estudiantes piensen lo mismo cuando empleas con ellos una etiqueta colectiva (tanto negativa como positiva) cada vez que hablas de ellos.

Antes de comenzar esta segunda parte de la actividad lee las definiciones de prejuicio y estereotipo en la Unidad 3.

- a. Escribe al menos dos rasgos individuales (cognitivos, afectivos, académicos o sociales) con los que puedas describir a cada alumno de tu clase.
- b. ¿Podrías resumirlas haciendo justicia a su diversidad?
No es tan fácil como usar una sola frase, pero es más justo.
- c. Repite la misma actividad, pero esta vez tratando de describir a tus colegas de trabajo.
- d. Compáralas ahora con las definiciones de prejuicio y estereotipo. Comprobarás que asignar etiquetas a grupos de gente tiene sus ventajas, pero también una serie de desventajas. Una vez adquiridos los estereotipos, no nos tomamos el

trabajo de seguir introduciendo nueva y más compleja información en ellos y, en consecuencia, estamos utilizando una información sobresimplificada que nos impide ver el complejo aspecto del panorama del comportamiento humano. Recuerda también lo que se ha dicho sobre el hecho de atribuir características y comportamientos a la gente, por lo que se refiere a nuestras propias percepciones.

TERCERA PARTE

Una vez que hayas realizado la segunda parte de la actividad tendrás una lista de características que has empleado para describir individuos.

- ¿Piensas que esas diferencias valen lo mismo?
- ¿Algunas son más importantes que otras?
- ¿Cuáles elegirías y por qué?
- ¿Qué diferencias has elegido en la tercera parte?
- ¿Por qué prefieres algunas en lugar de otras? La respuesta a esta pregunta tiene que ver con los valores y con lo que las sociedades consideran bueno o malo.

Pensando en la inclusión ⁶²

OBJETIVO

Estimular el proceso de inclusión de los estudiantes en el aula.

PROCEDIMIENTO

- A continuación encontrarás una lista de nueve conceptos relacionados con el concepto de inclusión.
- Cópialos en distintos trozos de papel, y sustituye los que creas necesario por otros que consideres más adecuados.
- Trabájalos en grupos de tres o, como máximo, cuatro personas.

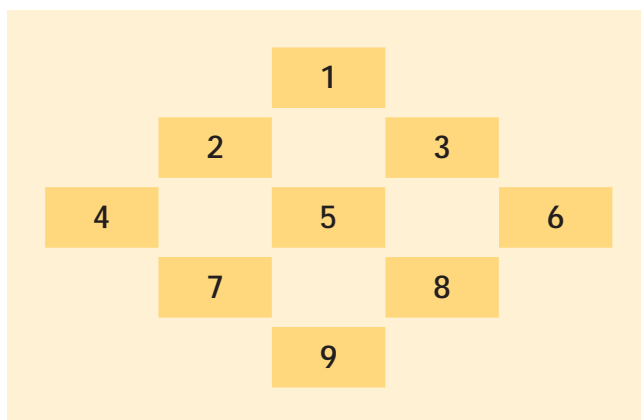
El objetivo es construir un diamante con ellos colocando la idea que consideres más importante en la primera línea, a continuación las dos ideas más importantes, en la tercera los siguientes tres trozos de papel, debajo dos y por último, en la última fila, la idea que consideres menos importante relacionada con la inclusión (de esta forma obtendrás la figura de un diamante como el que se muestra más abajo).

- No se trata de un concurso, no existen

respuestas mejores o peores, de lo que se trata es de analizar conscientemente las propias ideas. Puedes adaptar este ejercicio para hacerlo con tus estudiantes.

LAS NUEVE IDEAS:

- Tolerancia y respeto por los demás.
 - Tener opiniones apasionadas sobre las cosas.
 - Aceptar los puntos de vista de los demás.
 - Todo el mundo tiene el mismo derecho a votar.
 - Hay que ser justo con las minorías.
 - La mayoría decide.
 - Es necesario un líder carismático para mantener unidas las distintas facciones.
 - Es conveniente involucrarse en la vida y en las preocupaciones de tu barrio.
 - Como grupo, ustedes deciden esta idea y la escribís en un trozo de papel.
- Al acabar el ejercicio, vuestras prioridades deberían formar un diamante como se muestra a continuación



⁶² Adaptada de Interproject. Guía Inter: *Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Proyecto Inter, Sócrates Comenius.

Creando mapas mentales⁶³

OBJETIVO

Dibujar mapas mentales y explicar qué es lo que les sugiere.

PROCEDIMIENTO

- a. Los docentes dibujarán un mapa de su barrio (puede tratarse de un mapa de todo el pueblo o sólo del barrio si viven en una gran ciudad). Es mejor hacerlo en un soporte que luego permita proyectarlos (transparencias, papel o utilizando un computador si se dispone de los medios necesarios para proyectar). No deben emplear más de 10 minutos para dibujar el mapa.
- b. En parejas, decidir cuáles son los elementos comunes entre los dos mapas, teniendo en cuenta qué significan los dibujos y qué relación tienen con las personas que los han hecho.
- c. El moderador del grupo proyectará (si es posible) a continuación los distintos mapas e iniciará una discusión con todo el grupo.
- d. Se sugieren las siguientes preguntas como guía:
 - ¿Qué tienen todos los mapas en común y en qué se distinguen?
 - ¿Qué muestran sobre sus autores y la forma diferente en la que cada uno concibe los mismos alrededores?
 - ¿Qué valores o cosas importantes para los autores podemos deducir a partir de los dibujos?
 - ¿Qué podemos decir sobre su forma de vida?
- e. Investigue lo que la geografía de la percepción dice sobre los mapas mentales.

63 Adaptada de Interproject. Guía Inter: *Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Proyecto Inter, Sócrates Comenius.

Adaptando el currículo con los estudiantes

OBJETIVO

Hacer modificaciones en el currículo en forma conjunta con los estudiantes para crear aprendizajes pertinentes.

PROCEDIMIENTO

Es mucho más efectivo hacer modificaciones en el currículo contando con la intervención de los propios alumnos, pidiéndoles que hagan sugerencias para adaptar unidades, contenidos, ejemplos, procedimientos, herramientas, horarios, programas, etc., y modificándolos de acuerdo a sus propios intereses.

Vamos a poner un ejemplo.

Si el tema que se va a tratar es la ciudad, el paisaje urbano, el profesor debería preguntarse: ¿qué es lo que considero más importante que los alumnos aprendan de este tema?

Una vez decidido, puede presentarlo a los alumnos como un objetivo a conseguir y a continuación negociar con ellos el resto de la planificación para llegar a conseguir un consenso.

En este ejemplo de la ciudad se podrían plantear las preguntas siguientes:

- ¿Qué ciudades vamos a estudiar?
- ¿Qué queremos saber de ellas y por qué?
- ¿Qué tienen que ver estos sitios con los lugares donde residen los alumnos, con su vida diaria como ciudadanos?
- ¿Cómo nos planteamos conseguir los objetivos que nos hemos fijado?
- ¿Qué materiales podemos usar?
- ¿Cómo y dónde vamos a encontrar la información?
- ¿Qué es lo que el profesor espera que hagan los estudiantes?
- ¿Qué es lo que los alumnos esperan que haga el profesor?
- ¿Cuánto tiempo va a emplear la clase en este tema y en qué horario?

Se puede llegar a un acuerdo en torno a los objetivos mínimos a alcanzar por todos los estudiantes, y también se pueden fijar otros objetivos más complejos y completos para los que estén interesados en conocer el tema con mayor profundidad.



UNESCO/H. Tremblay

Escuela y familia⁶⁴

OBJETIVOS

- Reflexionar sobre la importancia de las relaciones y la colaboración entre la familia, la escuela y otros agentes de la comunidad para un enfoque intercultural.
- Llegar a ser consciente de las ventajas de la colaboración y favorecer la participación entre la escuela y la familia.

PROCEDIMIENTO

En su versión óptima, la escuela se ve como un agente educador de la familia en una sociedad, mientras que la comunidad debería ayudar y ser un socio cooperativo con la escuela. Por ejemplo, a menudo la iniciativa de preservar la lengua de la comunidad viene de la propia comunidad. La familia es una parte de la comunidad y simultáneamente un

continuador del enfoque intercultural en educación que empieza en la escuela. Se puede decir que en una situación ideal la escuela, la familia y la comunidad serían sistemas mutuamente integrados.

Es importante que la cultura de las familias de los estudiantes se integre en el currículo de la escuela. Si la escuela descuida la lengua y la cultura de los estudiantes, la motivación de éstos hacia el aprendizaje se verá perjudicada. Si hay una actitud positiva y abierta hacia la diversidad cultural en la escuela, los estudiantes estarán más motivados hacia el aprendizaje.

Es un hecho que los resultados de los alumnos en la escuela son mejores cuando el enfoque intercultural es un objetivo a alcanzar.



UNESCO/N. Burke

64 Adaptada de Interproject. Guía Inter: *Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Proyecto Inter, Sócrates Comenius.

PRIMERA PARTE

- a. Antes de plantear algunos argumentos que justifiquen la necesidad de favorecer la colaboración, piensa junto con otros docentes en algunos motivos que la hacen necesaria.
- b. ¿Por qué piensas que se reclama tanto desde el enfoque intercultural? ¿Qué ventajas puede tener? ¿Cuáles son las dificultades que podemos encontrar respecto a la colaboración y participación de la familia u otros miembros de la comunidad?

SEGUNDA PARTE

- a. Entrevista a padres y profesores de un mismo establecimiento educativo acerca de la relación familia-escuela.
- b. Prepara una entrevista a partir de estas preguntas:
 - ¿Que esperan familias y escuela de cada una de ellas?
 - ¿Cómo es la relación familia-escuela? ¿Qué tipo de colaboración se da?
 - ¿Qué dificultades existen: comunicación, horarios, disponibilidad, clima de confianza generado...?
 - ¿Cómo mejorar esa relación y colaboración?
 - ¿Cuáles son los beneficios de la colaboración familia-escuela? ¿A quién beneficia?
- c. Analiza las respuestas dadas por ambos: ¿coinciden?, ¿discrepan?, ¿en qué...?
- d. Plantea cómo mejorar la colaboración entre familias y escuela en ese centro. Han de ser medidas adaptadas a ese contexto específico.

TERCERA PARTE

A continuación se señalan algunos de los motivos que se suelen dar para favorecer la colaboración y participación de la familia en

los procesos de enseñanza y aprendizaje (contrástalos con los que ustedes han mencionado previamente). Algunas de las ventajas o beneficios que se pueden observar son los siguientes (Henderson y Berla, 1994):

Beneficios para los alumnos:

- *Mayor rendimiento (calificaciones).*
- *Mejor asistencia y más deberes hechos.*
- *Los alumnos se derivan menos a educación especial.*
- *Mejores actitudes y comportamiento.*
- *Mayores tasas de graduación/titulación.*
- *Mayor matriculación en educación postobligatoria.*

Beneficios para la escuela:

- *La motivación e implicación de los profesores mejora.*
- *La valoración de los profesores por parte de los padres es más positiva.*
- *Más apoyo de las familias.*
- *Mayor rendimiento del alumnado.*
- *La percepción de la escuela en la comunidad también se ve mejorada.*

Beneficios para la familia:

- *Los padres tienen confianza en la escuela.*
- *El profesorado tiene mejores opiniones de ellos como padres y mayores expectativas hacia sus hijos.*
- *Los padres confían más en su capacidad para ayudar a sus hijos en el aprendizaje.*
- *Ellos mismos se suelen implicar en actividades de formación continua.*
- *Se garantiza una mayor continuidad entre las pautas que se dan entre la escuela y la familia.*

Analiza, junto a los docentes de tu escuela, los beneficios de la colaboración familia-escuela.



Esta publicación forma parte de una serie de tres volúmenes. El primero da cuenta de un análisis de cómo las políticas educativas de cinco países de la región –Brasil, Chile, Colombia, México y Perú– abordan el tema de la diversidad cultural, tanto a través de su legislación como de sus políticas curriculares, de formación de maestros y de gestión institucional. El segundo presenta un conjunto de estudios etnográficos realizados en estos mismos países con el fin de mostrar cómo se da en la vida cotidiana de la escuela el fenómeno de la “discriminación cultural”, la cara opuesta del “pluralismo cultural” que la escuela está llamada a construir. El tercer volumen es un compendio de materiales educativos sobre cinco temas relevantes acerca de la diversidad cultural para ser trabajados con docentes y estudiantes en los centros educativos.

Todo este trabajo se sustenta en la convicción que para mejorar la calidad de los aprendizajes no podemos sino basarnos en la riqueza y singularidad de nuestras identidades culturales. La cultura es la fuente primaria del conocimiento. Una educación que ignore el capital cultural de quienes ingresan a la escuela y el contexto cultural donde se desarrolla la labor educativa, está condenada a ser irrelevante.