

CONCEPCIÓN NAVAL
(Ed.)

PARTICIPAR
EN LA SOCIEDAD CIVIL

EUNSA

EDICIONES UNIVERSIDAD DE NAVARRA, S.A.
PAMPLONA

17370784

UNIVERSIDAD DE NAVARRA
BIBLIOTECA DE HUMANIDADES

- POLO, L. (1977). *Ética. Hacia una versión moderna de los autores clásicos*. Madrid: Unión Editorial.
- (1991). *¿Quién es el hombre?* Madrid: Rialp.
- (1999). *Antropología Trascendental I*. Pamplona: EUNSA.
- RODRÍGUEZ, A. (1999). *Acción social y acción racional. Una aproximación desde la teoría económica del valor*. Serie Clásicos de Sociología nº 2. Pamplona.
- (2001). «Coexistencia e Intersubjetividad». *Studia Poliana*, 3. Pamplona: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Navarra, 9-33.
- RODRÍGUEZ, A. y OSORIO, A. (2001, septiembre). «Incidence of Laborem Exercens in Organizational Theory». En *Work as Key to the Social Question*. Roma-El Vaticano.
- SCHUMPETER, J.A. (1971). *Capitalismo, socialismo, democracia*. Madrid: Aguilar.
- (1976). *El desenvolvimiento económico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SIMON, H. (1945). *Administrative Behavior*. New York: The Free Press (3ª ed.; 1ª ed. 1945).
- (1957). *Models of Man. Social and Rational. Mathematical essays on Rational Human Behavior in Social Setting*. New York: Garland Publishing.
- (1979). «Rational Decision Making in Business Organizations». *American Economic Review*, 69, 493-513.
- WEBER, M. (1944). *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- WILLIAMSON, O.E. (1975). *Markets and Hierarchies. Analysis and Antitrust Implications*. New York: Free Press.
- (1996). *The mechanisms of Governance*. Oxford: Oxford University Press.

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EL ÁMBITO ESCOLAR EN ESPAÑA

Concha Iriarte
Concepción Naval

La globalización y los movimientos migratorios se han convertido en la última década en un fenómeno emergente en nuestro país que penetra todos los ámbitos sociales y, por supuesto, el educativo. El contacto entre culturas en una sociedad cada vez más claramente pluricultural, la comunicación entre minorías y mayorías, los brotes de rechazo hacia personas que provienen de culturas distintas a la receptora, son algunas de las cuestiones que van surgiendo en nuestro país y que convierten a la Educación Intercultural¹ en una de las principales esperanzas como paliativo de estos efectos negativos y como promotora, siquiera a largo plazo, de ciudadanos abiertos a otras culturas y capaces de crear sociedades en las que sea posible la convivencia y la participación, garantes de respeto a los derechos sociales, personales y políticos. Especialmente complicado resulta afirmarse en este punto de partida en la actual coyuntura internacional, desencadenada a partir de los acontecimientos del 11 de septiembre pasado, pero en líneas generales nuestro país camina en esa dirección.

En España hemos pasado de 198.042 inmigrantes en el año 1981 a 938.783 en el 2000, según datos del Ministerio del Interior. Destaca la presencia de Ma-

1. Se ha elegido el término Educación Intercultural (EI, en el texto) por entender que en la actual coyuntura multicultural, se hace preciso ir más allá de la mera coexistencia de culturas, para pasar a una real convivencia que implique reconocimiento, valoración, diálogo y participación. Tal y como recoge el Proyecto 7 del CDCC del Parlamento Europeo (1986), es necesario hacer la transición desde la multiculturalidad a la interculturalidad, lo que supone fomentar un dinamismo de comunicación e interacción.

roqués, Ecuatorianos, Colombianos, Argelinos y Chinos, como colectivos con mayor incremento en los últimos años. Según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en el curso 1999/2000 había unos 100.000 alumnos inmigrantes adscritos a la enseñanza no universitaria, 40.820 acuden a centros de primaria. El porcentaje de escolares extranjeros matriculados en las distintas comunidades autónomas es de media un 1,4% del total, excepto en Madrid y Murcia donde es de un 2,5%. En la Comunidad Murciana el alumnado inmigrante escolarizado en centros educativos no universitarios ha sufrido un incremento del 500% entre 1995 y 1999. Cinco comunidades autónomas escolarizan al 80% de los hijos de inmigrantes que hay en España, según un informe presentado por CC.OO. basado en el curso 1996/1997, más del 50% se concentran en Cataluña y Madrid (Fundación Desarrollo Sostenido: Fundesco)².

Ante este panorama, aparece la Educación Intercultural (EI) como una nueva necesidad en nuestra sociedad, y más como reto práctico y meta que como logro, más como un proceso de sensibilización que como un compromiso adquirido por todos los agentes educativos y no sólo escolares sino también comunitarios. Desde el punto de vista de la investigación, se ha convertido en tema relevante desde hace aproximadamente una década, lo cual como apuntan algunos autores como García, Granados y García-Cano (1999), *no deja de sorprender, pues la diversidad siempre ha existido entre nosotros* (p. 81). Pero, efectivamente, aunque hay muchas preguntas que hacerse acerca de lo que entendemos por cultura y diversidad cultural, podemos decir, sin temor a equivocarnos, que el origen de una pedagogía intercultural en nuestro país está asentado en la progresiva aparición de grupos étnicos diferenciados por rasgos tales como el color de piel, la lengua materna, los valores y creencias religiosas, así como por el estatus socioeconómico. La aparición de estos grupos acelera la emergencia de problemas de adaptación de la cultura receptora, que ha de hacer la transición de lo monocultural a lo pluricultural o intercultural. Esto, como veremos, supone hacerse preguntas de fondo, pero a la vez buscar soluciones concretas, a veces inmediatas, del día a día donde quedan cuestionados, o al menos desequilibrados, contenidos, métodos, formación del profesorado, relaciones con familias y hasta meras gestiones administrativas que nunca antes se han hecho. Son todas estas novedades las que están en el fondo de la preocupación, de la financiación de investigaciones o del diseño de programas en esta línea. Nos podemos preguntar si éste es el mejor punto de partida, pero la realidad se ha impuesto de este modo en nuestro entorno.

2. Cfr. <http://www.funesco.org/interculturanel>.

Durante las páginas siguientes se abordarán éste y otros interrogantes, especialmente en el último apartado del tercer capítulo en el se discurrirá a través de temas controvertidos. Comenzaremos haciendo un repaso por el trayecto que ha seguido esta temática en la investigación española (índices bibliométricos, trabajos de fundamentación de interés y algunas prácticas concretas realizadas). En un segundo apartado, se analizará la EI siguiendo las propuestas de la LOGSE (1990), sus objetivos y contenidos permitirán abordar las polémicas de fondo que su análisis va abriendo en nuestro país. El último apartado ofrece una exhaustiva revisión bibliográfica de la investigación en España en los últimos cinco años.

1. INVESTIGACIÓN REALIZADA EN TORNO A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN ESPAÑA

Una revisión bibliométrica realizada por García, Granados y Pulido (1999) indica un incremento considerable de publicaciones sobre EI entre 1990 y 1994. Entre estos años se publicaron cuarenta y tres libros que parcial o monográficamente abordaban la temática, en total unos doscientos capítulos escritos en ese período de cuatro años. A esto hay que añadir más de un centenar de artículos publicados en revistas en el mismo período. Estos datos no incluyen las publicaciones en congresos, reuniones, seminarios y cursos, lo que en opinión de los autores dispararía las cifras.

Después de, aproximadamente, los diez años transcurridos desde que comenzara una línea de investigación definida sobre EI en nuestro país y una gran proliferación de trabajos, ya se han realizado estudios de revisión sobre lo hecho. Concretamente, en Murillo y cols. (1995), Grañeras y cols. (1998) y García y cols. (1999), se pueden encontrar revisiones exhaustivas de la investigación sobre educación intercultural en España. De la revisión de los tres trabajos extraemos la idea de que la Dirección General del Instituto Español de Migración como, y de manera muy especial, el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), han sido las dos instituciones públicas que han promocionado la investigación en este ámbito, convirtiendo en línea prioritaria el estudio del impacto de los flujos migratorios en los contextos educativos desde, aproximadamente, 1992 hasta la actualidad³.

3. A partir de la iniciativa de la Comisión Europea de elaborar un informe en cada uno de los países miembros sobre el tema de la Interculturalidad, el Ministerio de Educación y Ciencia, pu-

El objetivo del trabajo de Murillo y cols. (1995) es el de ofrecer una imagen comprensiva, global y holística de la investigación sobre EI realizada, tanto en relación a contenidos, metodología utilizada (tipos de investigación, diseños, variables estudiadas, instrumentos, etc.) como a resultados. En suma, ofrece un estado de la cuestión, donde se pueden consultar los resultados de las últimas investigaciones (actitudes ante las minorías étnicas y culturales, diagnóstico de éstas en el sistema educativo, programas de intervención educativa, principios educativos que los inspiran), los interrogantes en esta área y líneas de trabajo para futuros trabajos, así como una revisión histórica sobre el tema. Resulta interesante destacar de este trabajo una serie de líneas de investigación futuras, como: 1) la intervención educativa con los adultos pertenecientes a minorías, 2) la formación del profesorado y 3) la evaluación de programas educativos interculturales.

A su vez, en el trabajo de Grañeras y cols. (1998), se analizan, como indica su título, *catorce años de investigación sobre desigualdades en educación*. En una acotación temporal entre 1983 y 1997, se procede a un vaciado de información de la base de datos del CIDE, siguiendo algunos descriptores, entre ellos el de Educación Intercultural. La revisión de la literatura encontrada, da forma a uno de los capítulos de esta obra. Entre las conclusiones a las que llega, cabe destacar que:

- 1) la mayoría de las investigaciones está todavía más centrada en describir la realidad intercultural que en intentar explicarla o, incluso, hacer aportaciones para introducir cambios. Se espera que en el futuro se multipliquen los trabajos que propongan estrategias, modelos y pautas de intervención, tanto en el ámbito formal como en el no formal;

blica en 1992 un informe sobre la Educación Intercultural en España. A partir de este momento se contempla la vigencia e importancia de esta línea de trabajo y se ve la necesidad de impulsar y fomentar la investigación en esta área con el fin de poder adecuar las estructuras educativas ante este fenómeno. De este modo el CIDE publicó dicho informe con la colaboración del colectivo IOÉ y de la Subdirección General de Educación Especial y Educación Compensatoria del MEC. Con el objetivo de estructurar y formalizar la información disponible en torno a la dimensión que los movimientos migratorios introducen en los contextos educativos, este informe se convirtió en el primer trabajo de investigación del Ministerio de Educación y Ciencia que permitió no sólo sacar a la luz los datos hasta ese momento no conocidos, sino experiencias y proyectos que han estimulado y enriquecido la reflexión en el seno de las propias estructuras de las administraciones educativas. A partir de la elaboración de ese informe, el CIDE ha contribuido a la profundización de esta área de trabajo a través: 1) de la financiación de investigaciones; 2) de una labor de seguimiento, apoyo y coordinación de distintos equipos de investigación a través de la organización de encuentros y jornadas; y 3) a través de la difusión de los trabajos para tener informada a la comunidad educativa (<http://www.mec.es/cide/investigación>).

- 2) aunque se observa un intento de aproximación interdisciplinar en el estudio de la EI (pedagogos, psicólogos, sociólogos, antropólogos, docentes, etc.) existe falta de acuerdo en los conceptos que se utilizan, de modo que los estudios en una disciplina sirven, con dificultad, de base a otros trabajos;
- 3) el estudio, también nos permiten conocer el tipo de metodología utilizada en las investigaciones revisadas, así observan que la mayoría de los trabajos siguen un modelo de investigación ex-post-facto (Bartolomé, 1994; Fresno, 1994; Merino, 1994) y se aprecia un creciente interés por aplicar modelos pertenecientes al paradigma cualitativo (Colectivo IOE, 1994 y Fernández Enguita, 1993), siendo muy escaso el número de trabajos que siguen una metodología experimental (Díaz Aguado y Barajas, 1993 y Mesa y Sánchez, 1994). En investigaciones, aún no concluidas cuando se realiza este estudio, se aprecia el uso de metodologías poco utilizadas hasta el momento como la observación participante y no participante y, fundamentalmente, el grupo de discusión.

Respecto al estudio de García y cols. (1999), del balance o resumen que hacen estos autores sobre las investigaciones financiadas por el CIDE, cabe destacar: 1) el esfuerzo realizado por actualizar los datos demográficos y socioeconómicos que afectan al colectivo de inmigrantes que ha permitido contar con un censo que da información acerca de la situación escolar y social de estas minorías; 2) la clarificación conceptual entre la peculiaridad de la cultura de origen y su relación con la cultura mayoritaria, que permite ver cómo la historia, el estilo de vida, el contexto socioeconómico determinan su ubicación social y, en consecuencia, escolar; 3) el análisis de las actitudes de los escolares y de la sociedad española en general ante la presencia de minorías, constatando actitudes, cuando menos, de cierta discriminación e infravaloración de la cultura, costumbres y modos de vida; y 4) el destacado papel de la figura del profesor/a como agente fundamental de cambio con una importante necesidad de formación.

En Fernández y Cid (1999), se puede encontrar también un breve repaso de la investigación intercultural en España, aunque lo que los autores quieren dejar reflejado es la falta de exhaustividad a la hora de hacer una evaluación rigurosa de los programas realizados en el ámbito de la EI, lo que dificulta el contraste, la revisión, la detección de aspectos a mejorar o a mantener; para este fin los autores proponen una relación de criterios que puedan servir para este fin.

En cuanto a los trabajos prácticos, el volumen de experiencias en este sentido es tan grande que resulta imposible una revisión, una a una, de todas ellas en este trabajo, por ello puede ser útil para situar al lector remitir a los trabajos de revisión ya citados: Murillo (1995), Grañeras y cols. (1997) y García y cols. (1999), a través de los cuales se puede detectar cuál ha sido la trayectoria en nuestro país de las propuestas concretas a propósito del tratamiento de la EI.

Ya en 1995, Murillo (pp. 211-212), a pesar de encontrar un claro desequilibrio entre la investigación teórica y de intervención, a favor de la primera, encuentra en su revisión propuestas diversas de intervención: desde programas basados en el trabajo cooperativo como solución a situaciones de conflicto, tratamiento bilingüe, hasta propuestas curriculares con desarrollo de unidades didácticas. Basándose en las investigaciones de Aguado (1992); Martín (1994); Merino (1994) y Mesa y Sánchez (1994) que precisamente apuntan al desarrollo de modelos prácticos en EI, concluye que el estado de la cuestión en ese momento apunta en la línea de: 1) incentivar políticas educativas que favorezcan la integración de las minorías, cuidando de que ésta no se equipare a una mera asimilación; 2) los programas de integración han de incluir tanto a las minorías inmigrantes como a las mayorías autóctonas, favoreciendo la comunicación entre culturas y la convivencia de todos en una sociedad multicultural; 3) se insta a no perder de vista que en gran parte de la investigación se asocian las acciones y programas de atención a las minorías con la educación compensatoria, de modo que se imprime una percepción de déficit en el alumno inmigrante y se olvida que los valores y actitudes de la EI han de ser objeto de aprendizaje de toda la población escolar; 4) el aprendizaje de la lengua del país receptor ha de ser una garantía, al igual que la conservación de su lengua de origen, lo que implica especial cuidado en la elección y formación del profesorado y en la metodología y materiales didácticos; 5) por último, todas las investigaciones revisadas por el autor coinciden en la formación del profesorado como principal agente en la intervención educativa.

En la revisión de Grañeras, dos años más tarde (pp. 144-147), encontramos literalmente las propuestas que acabamos de reseñar en el párrafo anterior, únicamente se extiende un poco más en el punto relativo a la formación del profesorado.

Por su parte, la revisión de García y cols. (1999) es algo más detallada, en ella se revisan tanto las iniciativas prácticas llevadas a cabo con la población infantil, como con la población adulta (pp. 100-117). El principal objeto de esta revisión es confirmar la sospecha que mantienen los autores respecto al hecho de que muchas prácticas de EI o su gran mayoría, son contrarias a los

intereses y valores que se persiguen, de modo que algunas de estas prácticas no sólo no ayudan sino que perjudican los objetivos de un verdadero reconocimiento y respeto de la diversidad cultural. La mayor crítica va dirigida al modo como se ha planteado la intervención, más llevada por la urgencia de buscar respuestas al alumnado inmigrante, o de otras etnias minoritarias, que por un planteamiento reflexivo y sólido que defina y fundamente qué significa la diversidad cultural y por qué y para qué poner en práctica acciones concretas para atenderla.

Los autores señalan que aunque se parte de un planteamiento global de la intervención intercultural en el que ha de verse implicada toda la comunidad educativa, las actuaciones se reducen básicamente a dos tipos: Programas Compensatorios y Programas Globales. Los primeros, tratan de compensar las desigualdades culturales de las personas que llegan, la mayoría de actividades que se proponen son clases de lengua y cultura de origen o clases de refuerzo en este sentido. Citan como algunos ejemplos en este sentido: el Programa de Educación Compensatoria (PEC) surgido del plan interdepartamental de inmigración de la Generalitat, el Servicio de Enseñanza del Catalán (SEDEC) y el programa de «Educatió en la Diversitat» y dentro del Proyecto de marginación social e innovación educativa, el programa «De atención al alumno marginado. Especialidad en Árabe». En el caso de los Programas Globales, se pueden encontrar:

- 1) Trabajos que proponen una intervención intercultural a partir de programas curriculares extensibles a toda la comunidad desde los diferentes niveles de concreción curricular (PEC⁴, PCC⁵, etc.) (Muñoz Sedano, 1997; Lluch y Salinas, 1997; Carbonell, 1995a y b; Sánchez Fernández, 1996, entre otros).
- 2) Trabajos que plantean la práctica de la interculturalidad como guías de intervención aplicables en el diseño de contenidos, objetivos, metodologías y evaluación; de manera que las propuestas globales se integren en todos los ámbitos de actuación desarrollados en el aula. Estos trabajos nacen con la pretensión de ser una herramienta de ayuda del profesorado (Manos Unidas, 1995; Muñoz, 1997, entre otros).
- 3) Trabajos que proponen el desarrollo de programas concretos desde las distintas áreas de conocimiento (Matemáticas, Música, Geografía e Historia, etc.) (Martínez, Álvarez y Masó, 1997; Rodríguez Blanco, 1997; Oliveras, 1997, entre otros).

4. Proyecto Educativo de Centro.

5. Proyecto Curricular de Centro.

Asimismo, se recogen algunas experiencias relativas a la puesta en marcha de programas de la lengua y cultura de los escolares hijos de extranjeros inmigrantes portugueses y árabes en España. El primero tiene como objetivos: mantener la lengua y cultura de origen entre los inmigrantes, introducir en el conocimiento de esa cultura a los alumnos españoles, y apoyar la escolarización y mejora en el rendimiento escolar de los alumnos inmigrantes. Se persigue, en última instancia, la integración a la vez que se respetan los rasgos propios de cada comunidad. Para más conocimiento puede consultarse en esas páginas, los términos de colaboración de los Ministerios de ambos países, colaboración de universidades para la evaluación del programa, las comunidades autónomas españolas que participan en el mismo, hasta un total de 10; o la participación en un programa Sócrates/Comenius que ha permitido la elaboración y difusión gratuita entre los estudiantes de materiales de lengua y cultura portuguesa y española para apoyar los procesos de aprendizaje de los alumnos. En términos parecidos se puede consultar el desarrollo del programa de lengua Árabe y cultura marroquí que se lleva a cabo en cuatro comunidades autónomas españolas.

Para terminar este breve repaso panorámico, una reciente publicación del Gobierno de Navarra (2000)⁶ permite, a lo largo de sus 326 páginas, hacer patente la preocupación, la investigación, las iniciativas políticas y el esfuerzo de muchos centros educativos por hacer real la atención a la diversidad cultural. En este libro de actas, se ofrecen las experiencias realizadas a lo largo de todo el territorio español (Andalucía, Asturias, Canarias, Cataluña, País Vasco, Galicia, Navarra y Valencia, además del Consejo Escolar del Estado), en sentidos también muy diversos: iniciativas claramente compensatorias; experiencias de inserción activa a la vida laboral y profesional; experiencias en centros educativos que dan prioridad en su PEC a la interculturalidad y hacen modificaciones profundas en la organización del centro y el contexto; proyectos de cooperación, descubrimiento, interés y respeto por culturas y lenguas distintas a través de internet, u otras, como la llevada a cabo por Molinos y Durán (1995-1999) que dio lugar a un interesante proyecto denominado Ego-etno⁷.

6. XI Encuentros de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado: «La atención a la diversidad. La escuela intercultural». Gobierno de Navarra: Consejo Escolar de Navarra. Pamplona, mayo 2001.

7. Ego-etno es un proyecto de Educación Intercultural, en el que participaron cinco países: Alemania, Gran Bretaña, Francia, Italia y España. Este proyecto de investigación acción fue contextualizado en cada país según su entorno inmediato. Su supervisión en España fue confiado a las Dras. Molinos y Durán (Universidad de Navarra), que a su vez trabajaron en la formación y super-

2. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA LOGSE (1990)

En el marco de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), los Reales Decretos que han establecido los currículos de las distintas etapas educativas definen unas enseñanzas que deben estar presentes a través de las diferentes áreas. Se trata de las enseñanzas transversales. Entre ellas, y a los efectos del tema que nos ocupa, están la Educación Moral y Cívica⁸ y la Educación para la Paz. Es precisamente en este contexto de la educación en valores donde se hace referencia y se integra la Educación Intercultural. Por tanto se espera, como es bien sabido, que ésta, como tal contenido transversal, atravesase todas las áreas de conocimiento e impregne las actitudes de los profesionales y la vida del centro educativo.

Con el fin de facilitar a los profesores el desarrollo curricular de estas enseñanzas transversales, el Ministerio de Educación y Ciencia ha ido publicando una serie de documentos orientativos en los que se identifican objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación de cada área y etapa en los que se hace referencia o incluyen contenidos que se relacionen con estas materias transversales. Proporcionan también orientaciones didácticas y para la evaluación en relación con dichos contenidos curriculares, y finalmente, contiene una guía documental y de recursos útiles para el profesorado.

Como puede verse, por tanto, en estos documentos contamos ya con una primera criba a partir de los Reales Decretos, pero como en el caso de la Educación Intercultural, su desarrollo y tratamiento se encuentra en varios de estos documentos, especialmente en los dos que citábamos⁹, hemos preferido remitirnos y hacer un repaso, en primera instancia, de los Reales Decretos. La información extraída, puede consultarse en el Anexo I de este artículo. A primera vista, la lectura de esta información puede resultar costosa, sin embargo la creemos muy recomendable. La posible pesadez o, incluso, repetición de frases literales en los currículos de Educación Infantil, Primaria y

visión de su puesta en práctica en cuatro colegios. El proyecto enfoca la EI como un proceso cognitivo-afectivo que, como primera medida, busca la progresiva sensibilización y capacitación del alumno para el fenómeno de la diversidad; para que en un segundo momento, el alumno llegue a conocer, respetar, aceptar y disfrutar del hecho de la diferencia y su potencialidad enriquecedora.

8. Para una revisión más detallada del tratamiento y valoración crítica de su desarrollo en nuestro país, puede consultarse: Iriarte y Naval (2000).

9. Puede consultarse también un documento publicado por la asociación de Mestres Rosa Sensat y el MEC sobre *El interculturalismo en el currículum* (véase referencia bibliográfica Buxarrais y cols., 1993). Esta publicación recoge una serie de consideraciones teóricas y de actividades curriculares, pensadas para ser aplicadas a partir de la Educación Secundaria Obligatoria.

Secundaria Obligatoria, nos pueden hacer caer en la cuenta de la filosofía que subyace en esta materia en los planteamientos oficiales que, en principio, son el referente.

En las declaraciones programáticas de la LOGSE, más concretamente en su preámbulo, encontramos referencias repetidas a la educación para la convivencia en una sociedad plural. Las palabras libertad, tolerancia y lucha contra la discriminación y la desigualdad por causa de raza o creencia, son incorporadas de manera repetida. Si abordamos los apartados de la justificación de enseñanzas transversales como la Educación Moral y Cívica o la Educación para la Paz, observamos un constante llamamiento a la formación de hábitos para la convivencia que refuercen valores como la justicia, la solidaridad y la cooperación. Un énfasis claro en que la educación ha de ser capaz de llevar a una reflexión que ayude a idear formas de vida más justas y el bienestar colectivo. Asimismo, se hace alusión a la necesidad de educar para convivir en una sociedad con pluralidad de opciones y multiplicidad de puntos de vista, creencias y maneras de entender lo que para cada cual es una vida buena y feliz.

[...] hoy los problemas más importantes que tiene planteados la humanidad en su conjunto no son problemas que tengan una solución tecno-científica, sino que son situaciones que precisan una reorientación ética de los principios que la regulan. Las relaciones del ser humano consigo mismo y con los demás pueblos, razas o confesiones [...] exigen que la escuela les conceda una temprana atención en la educación de sus alumnos y alumnas (Educación Moral y Cívica: MEC, 1992: 10).

Como señala García, A. (1999a), la LOGSE abre posibilidades que por sí mismas no garantizan el éxito, pero sí que permiten alcanzar los objetivos que se derivan de sus declaraciones de principios. Y no sólo en lo que se refiere a objetivos y contenidos relativos al desarrollo de la EI, que como se habrá observado en la lectura del anexo, los hay; sino a cuestiones más de fondo y más comprometedoras de las que no se acaba de hacer uso. Queremos decir, que el currículo es mucho más que objetivos, contenidos y evaluación; es filosofía de fondo, es latir de prioridades, y si la EI se considera como tal, la LOGSE ofrece, al menos teóricamente, cierta flexibilidad para acometer su realización. Tenemos algunos ejemplos: 1) existe autonomía de centros para atender las necesidades que se generan en el contexto educativo y para atender a las necesidades específicas de los alumnos y autonomía para establecer un PEC acorde con estas necesidades; 2) se insiste en que si el

planteamiento intercultural, como cualquier otro, es configurador del proyecto docente, su desarrollo no puede limitarse a la realización de acciones esporádicas, sino que ha de ser eje central de la reflexión y de la acción pedagógica; 3) se entiende que acometer esta intención implica un proceso en el tiempo en el que se necesita compaginar la atención al mismo y la formación pertinente de la comunidad educativa; 4) se insta como objetivo central al desarrollo y maduración personal de todos los alumnos, lo que supone dar respuesta a la diversidad de casos y de situaciones, por tanto se intenta superar un planteamiento uniformista ¿pero realmente se hace uso de estas posibilidades? Sólo algunos centros lo acometen valientemente, esto es lo cierto, al menos en lo que respecta a la EI.

Algunos autores, Jordán (1996 y 2000) es un ejemplo, apuestan por la creación de climas escolares de carácter intercultural. Para ello el diseño del PEC (Proyecto Educativo de Centro) podría articular, a través de «las notas de identidad», «objetivos generales» y «criterios pedagógicos» la concreción de comportamientos y actividades relacionadas con la diversidad cultural. Incluso a través de los «principios organizativos» podría ponerse en evidencia la necesidad de crear una «Comisión de atención a la diversidad». Por su parte el RRI (Reglamento de Régimen interno) debería contemplar en su normativa la regulación de ciertos conflictos que puedan surgir por motivo de la diversidad cultural; y en la elaboración del PCC (Proyecto Curricular de Centro) deberían contemplarse: contenidos interculturales, plan de acogida, acción tutorial, formación instrumental básica, formación del profesorado, programas de trabajo con agentes externos. En la elaboración del PCC tomarían parte todos los agentes de la comunidad educativa (incluidos los padres de los alumnos en minoría) y la «Comisión de Atención a la Diversidad» podría hacerse cargo de la revisión y redacción de los borradores. Dicha comisión presentaría los documentos elaborados al claustro y consejo escolar para su aprobación y velaría para que efectivamente se llevaran a efecto en la práctica los distintos planes expuestos. La puesta en marcha de este *currículum* intercultural exigiría también reflexionar sobre el *currículum* oculto que subyace en las vivencias escolares diariamente, desde la decoración hasta la participación y condiciones de igualdad de todos los alumnos, el modo de afrontar conflictos sin que se haga de forma estigmatizante o problemática, entre otras iniciativas.

Una verdadera EI pasa por la concreción de estos aspectos que señalamos, por la concreción de objetivos, metodologías, actitudes, competencias y sistemas de evaluación que puedan orientar la atención a la diversidad cultu-

ral. Sin embargo, por una parte, *la conceptualización teórica que los distintos documentos legales (LOGSE, Ordenes Ministeriales, Reales Decretos, etc.) realizan acerca de la defensa de valores sociales (tolerancia, libertad, solidaridad, paz o cooperación) no tienen una condición vinculatoria que obligue a los agentes educativos a desarrollar proyectos de educación intercultural* (González y Espejo, 1999: 46); y, por otra, si atendemos a una lectura detallada del extracto que presentamos en el anexo I, podemos ver que la totalidad de propuestas a este respecto se refieren a contenidos de carácter actitudinal. Respecto a esto último, se ha discutido abiertamente en nuestro país (véase Iriarte y Naval, 2000) en el sentido de que las actitudes difícilmente pueden ser objeto de evaluación, y si lo son, no impiden la promoción de los alumnos cuando éstas son negativas y, a la postre, sigue imperando un enfoque logocéntrico en el que las actitudes son asunto de segundo orden.

En suma, cabe plantearse con McCarthy (1994) si realmente es suficiente plantear unos objetivos educativos, de carácter básicamente actitudinal en nuestra actual propuesta legislativa en materia de educación, o más bien se requieren cambios estructurales más profundos de las propuestas educativas, en las que se incorpore lo intercultural en los planes de estudio, se incentive el desarrollo de una cultura escolar igualitaria y democrática, y se hagan reales iniciativas curriculares y pedagógicas que tiendan a la diversificación curricular, atendiendo también a las diversidades de signo cultural.

En nuestro país hemos pasado desde la ignorancia más absoluta de estas cuestiones al tratamiento de lo multicultural escolarizando minorías, pero siguiendo los patrones propios de la población autóctona, sin una reflexión profunda al menos en los comienzos, y a base de Proyectos de Compensación Educativa para población en desventaja. En un principio este movimiento hacia el inmigrante puede aparentar un esfuerzo por responder a la realidad plurilingüe y pluricultural. Pero con el tiempo, y con más perspectiva, se ha tomado conciencia de tal vez un exceso de asimilación además de ver que la pluralidad cultural pudiera no haber tenido un espacio real en un escenario escolar en el que se tendía, y aún se tiende, a homogeneizar y a uniformar.

Sin embargo, es curioso, porque si tomáramos como referencia los distintos modelos de Educación Intercultural¹⁰ y preguntáramos a los profesionales de la educación de nuestro país, incluso a aquellos que trabajan con ahínco por la integración, a qué modelo se ajustan nuestras actuaciones en esta

10. Se puede encontrar un desarrollo más amplio sobre los modelos de Educación Intercultural en el punto 3 de este mismo capítulo.

materia, probablemente negarían que el nuestro fuera un modelo asimilacionista¹¹ y mucho menos segregacionista. Ambas posiciones se negarían, en algunos casos, por ser políticamente incorrectas, y, en otros, porque, en el más absoluto convencimiento de que se trabaja la integración, los profesionales pueden no ser conscientes de triquiñuelas sutiles que hacen que sus mejores intenciones estén favoreciendo las posturas que de entrada niegan. Probablemente, con la mejor intención se intentan igualar oportunidades educativas, aumentar la adaptación al sistema educativo receptor y asegurar el éxito académico, agrupar a los alumnos de minorías para alcanzar una cierta nivelación con el resto, es decir, con la mejor intención pudiera ser que estemos discurriendo, hoy en día, en estos dos modelos.

Con la mejor intención, suponemos, están hechas las propuestas acerca de la EI que se reflejan en los Reales Decretos ya mencionados, pero si alguno piensa que en estos documentos queda enarbolada la bandera de la progresía, se equivoca. La propuesta LOGSE es bastante conservadora, si se observa desde la perspectiva de modelos de EI críticos, cercanos al modelo antirracista, aunque en una primera lectura pueda parecer lo contrario. Una de las expresiones más utilizadas es la de «respeto» o «no discriminación», pero junto a ella van emparejadas sistemáticamente expresiones que hacen referencia a lo distinto: «diferente sexo, clase social, creencia o raza», «valorando las diferencias», «poblaciones distintas a la propia», «otros pueblos», «otras culturas distintas a la nuestra», «otras lenguas», «valorando críticamente las diferencias de tipo social», etc. Algunos autores, como veremos, ven muy poca distancia entre la diferencia y la desigualdad, otros consideran un sutil peligro educativo marcar tan claramente la distancia entre unos y otros, o sea, entre lo nuestro y lo otro, un sutil peligro en el *leitmotiv* tan al uso: «todos somos iguales, todos somos diferentes», dado que después de procesos educativos basados en la revalorización de las diferencias ¿qué niño desea ser diferente?, ¿qué niño desea estar en el lado de los otros?

11. El modelo asimilacionista busca igualar las oportunidades educativas para alumnos culturalmente diferentes. Intenta aumentar el éxito académico de los alumnos inmigrantes rechazando cualquier hipótesis de déficit genético o cultural, pero se le considera grupo en desventaja por lo que se plantea el refuerzo y la compensación pedagógicas. Se busca igualmente hacer compatibles las diferencias culturales del grupo minoritario y el autóctono, si bien precisando que la escuela sirve como vehículo clave para que el grupo minoritario se adapte e integre las formas culturales dominantes. La escuela tiene, por tanto, función de adaptación y ajuste, facilitando esta transición a las formas propias del grupo receptor. Las críticas a este modelo se dan en varios sentidos, por un lado, no se ajustaría a un verdadero enfoque intercultural ya que disolvería a este último al intentar solventar la problemática intercultural acelerando los procesos de asimilación y, por otro, porque se precipitaría en la atención pedagógica intentando resolver las problemáticas que surgen de una manera prescriptiva.

Una lectura atenta de esos documentos nos lleva a planteamientos de gran calado: ¿qué es la raza?, ¿a qué raza pertenecemos? Si la diferencia es un derecho de los pueblos ¿cómo articularemos tanta diferencia con tanta necesidad de convivencia?, ¿cómo armonizar lo universal y lo particular?

Aunque en la práctica educativa la tendencia —y con seguridad en la mayoría de los agentes educativos no es intencional— sea a *asimilar* y a *segregar*; también es cierto que la filosofía que impera en los documentos legales y en las intenciones profundas de la mayoría de los educadores responde a un modelo de EI que se ha dado en llamar de *entendimiento cultural*. Este modelo trata de que los alumnos aprendan a valorar las diferencias y se sensibilicen sobre la diversidad cultural. Intenta que se dé una convivencia multiétnica armónica, respetando siempre la cultura de los grupos minoritarios. Con este fin la educación se centra en el análisis crítico y modificación de creencias y valores, abordando temas como el racismo, el sexismo, los prejuicios, la discriminación y la comunicación entre culturas. La lectura de los Reales Decretos no deja lugar a dudas de que la intencionalidad, al menos última y en teoría, va en este sentido. Este paradigma de EI ha sido criticado por su debilidad, al entenderlo muy desvinculado de cambios profundos en las estructuras sociales (Banks, 1986), y por estar orientado a generar cambios en las percepciones individuales (cambiar creencias, eliminar prejuicios) e interpersonales (cooperación intercultural), pasando por alto el contexto, sin el cambio del cual, no puede existir una verdadera relación intercultural igualitaria. En suma, la realidad social intercultural no puede entenderse, en este enfoque, como algo que se configura a partir de las interpretaciones subjetivas de sus miembros; aunque estas interpretaciones sean convincentes y racionales, la sola modificación de las concepciones no introduce el cambio social (García, A., 1999).

Por tanto, el modelo español podríamos decir que, en líneas generales, parte de un planteamiento de principios que busca las relaciones interculturales armónicas sobre una distinción clara de las diferencias y del respeto hacia ellas; y que en los desarrollos educativos se conjuga este enfoque con prácticas de asimilación. Asimismo, se puede decir que la mayor parte de propuestas acaban siendo acciones esporádicas sin una conjunción global del centro y, por supuesto, del entorno social en el que está inserto. Esto es así, salvo en casos excepcionales en los que la interculturalidad se convierte en eje de atención prioritario, aunque suele venir motivado por agrupaciones de un gran número de población inmigrante que obliga a plantear medidas más complejas y coordinadas; y no, precisamente, porque la educación para la

convivencia entre culturas se considere materia de primer orden para preparar a los futuros ciudadanos.

3. REFLEXIONES Y VALORACIONES CRÍTICAS A PARTIR DE POLÉMICAS ABIERTAS EN NUESTRO PAÍS ACERCA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

En las siguientes páginas se intentará dejar constancia de algunos de los temas que se debaten en los foros de investigación y en la reflexión que los profesionales de la educación, ocupados de la Educación Intercultural, están haciendo en la actualidad. Los distintos conceptos de diversidad cultural, cultura o raza y las consecuencias de su aplicación práctica, la participación social y la formación del profesorado, pueden permitirnos comprender las polémicas y debates surgidos, así como favorecer la reflexión acerca de cuestiones de fondo implicadas en esta materia.

3.1. *La diversidad cultural*

Cada uno de los modelos de Educación Intercultural parte de diferentes concepciones acerca de lo que es la cultura, la identidad cultural o el entendimiento, o no, entre las culturas. Como ya apuntábamos en líneas anteriores, el modelo teórico sobre el que actualmente se diseña la EI en nuestro país es el modelo *del entendimiento entre culturas*, también llamado por otros, *hermenéutico*. Este modelo trata de enseñar a todos a valorar las diferencias entre culturas, de manera que la EI trataría de enriquecer en lo cultural a todos los alumnos, con el fin de que comprendan similitudes y diferencias y comprendan la pluralidad. La multiculturalidad ha de ser un elemento que debe integrarse en el *currículum*, pues es un objetivo clave sensibilizar a los alumnos acerca de las diferencias culturales. La EI aspira a preparar a los alumnos para una convivencia multiétnica armónica. En este enfoque se trabaja bajo el supuesto de que la manifestación de la diferencia invadiendo todos los aspectos de la escuela hará que se respete y se valore la cultura de los grupos minoritarios.

En palabras de Jordán (2000), la diversidad no está ligada exclusivamente a la mejor adaptación de los inmigrados a nuestra cultura o a una mayor sensibilidad al respecto por parte del sistema educativo receptor, sino que debería tener su quicio en una necesaria preparación de todos para vivir en una sociedad más global, plural y multicultural. Esta visión de la EI permitiría

evitar dos extremos igualmente perjudiciales: por un lado, un modelo de asimilación, exclusivamente dirigido al alumnado inmigrante, que se basa en la compensación pedagógica viendo al inmigrado como deficiente y problemático; y por otro, un modelo pedagógico de «culto a la diversidad cultural» en el que bajo los principios de respeto, tolerancia o valoración de lo diferente, se resalta lo exótico, se adopta una filosofía pedagógica relativista que otorga el mismo valor ético, pragmático o curricular, a cualquier rasgo cultural, sobre todo si es propio del alumnado inmigrado¹². El mismo autor en 1992 señala que la educación intercultural implica el equilibrio entre el *minimum* de rasgos propios de la cultura mayoritaria que se deben dominar, y el *maximum* de componentes de la cultura minoritaria, o de origen, que se pueden y deben mantener y fomentar. De esta manera se presentan alternativas culturales al monopolio que ejerce la cultura autóctona y por otro lado, se favorece la revalorización social de las culturas minoritarias.

A continuación se citan algunas voces autorizadas en esta área que apuntarían en similar sentido: según Zabalza (1992) el papel de la escuela respecto a la identidad cultural debería combinar el doble proceso de enriquecer y reforzar la identidad propia de cada grupo, manteniendo sus rasgos básicos y, a la vez, ir creando espacios y equipamientos comunes donde y con los cuales esos grupos puedan interactuar. Bueno (1999), distingue entre asimilación, como proceso unidireccional que supone una renuncia a una comunicación intercultural, mientras que la integración ha de dirigirse tanto a las minorías de inmigrantes, u otras culturas o minorías étnicas, como a la mayoría autóctona, y debe estar basada en la comunicación entre las culturas, en la igualdad y en el respeto a la diferencia. Ortega y Mínguez (1997), entienden el modelo, que denominan de *integración*, como aquel que permite ofrecer a todos los grupos étnicos el conocimiento de los elementos culturales comunes a todos, promocionar lo específico de cada cultura y teñir todo el *curri-*

12. «Entonces, pues, ¿cómo debería entenderse una Educación Intercultural sensata? Responder a esta cuestión central implica pensar previamente en un tipo de sociedad multicultural equilibrada y plural, pero cohesionada; en una sociedad multicultural en la que pueda existir un grupo mayoritario con una identidad cultural propia y, a la vez, otros grupos minoritarios a cuyos miembros también les sean reconocidas sus respectivas formas culturales, sin otras limitaciones que las propias de unas reglas de convivencia vinculantes para todos, por derivarse éstas al fin y al cabo, del respeto a la dignidad humana en sus múltiples facetas. En este contexto social deseable, todos han de ser considerados como ciudadanos con igualdad de derechos sociales y, a la vez también, de deberes cívicos similares; todos deben de aprender el lenguaje de la tolerancia genuina, del diálogo sincero y enriquecedor, de la solidaridad y de la búsqueda conjunta de metas comunes. Para tejer cada vez más una integración recíproca para convivir así, es precisa la educación intercultural de todos los alumnos» (Jordán, 2000: 25).

culum ordinario de un lenguaje intercultural, de modo que se pueda mantener la identidad de cada cultura mientras se valora de forma positiva las relaciones entre ellas.

En menor medida, se puede hablar de la proliferación en nuestro país de otros modelos de EI, aunque existan ejemplos de iniciativas llevadas a cabo en este sentido. Tal es el caso de aquellos que intentan preservar a ultranza el pluralismo cultural o el modelo de educación bicultural.

El modelo de *Pluralismo cultural*, surge de la no aceptación, por parte de las minorías étnicas, de las prácticas educativas de asimilación cuando se encuentran sometidas al contacto con las culturas mayoritarias. De este modo, la EI se convierte en una recuperación y defensa de los particularismos. Las diferencias culturales implican enriquecimiento y hay que hacer lo posible por mantenerlas una a una. El planteamiento educativo, por tanto, ha de tener amplitud de miras y ha de reflejar la diversidad, hasta el punto incluso de que la elección del profesorado refleje dicha pluralidad. Todo esto exige: igualdad de oportunidades no solo educativas sino también políticas y económicas, actitudes de valoración de la diversidad cultural e interacción intergrupo y entre grupos. Por su parte, el modelo de *Educación bicultural* también surge como rechazo a la asimilación por parte de los inmigrantes y se propone mantener y preservar la propia cultura adquiriendo la cultura dominante como alternativa o segunda cultura. Se facilita siempre la adaptación en la nueva cultura pero sin que mengue la identidad cultural originaria (García, J. y cols., 1999). Veámos en el punto primero de este capítulo algunas iniciativas en este sentido.

Sin embargo, si hacemos un recorrido por la literatura que prolifera en nuestro país acerca de cómo abordar la educación entre culturas, nos encontramos con abundantes voces críticas que apuestan por modelos educativos mucho más radicales¹³; así, por ejemplo, los modelos de *transformación o antirracista* y muy en la línea, aunque en ocasiones se identifiquen como modelos distintos, el *modelo crítico*.

13. En el mismo sentido, se pueden encontrar referencias en el ámbito europeo. Gundara, que forma parte del Centro para la Educación Multicultural de la Universidad de Londres, en un artículo sobre la diversidad social, educación e integración europea, dice: «La educación debería ejercer un rol de liderazgo en la lucha contra el racismo. Esto implica que la actual legislación antidiscriminación debe ser más eficaz, a fin de que los grupos minoritarios tengan confianza en su capacidad para protegerles. Tal legislación (...) debería contener secciones que permitieran claramente a los grupos minoritarios pedir cuentas al sistema escolar si creen que sus hijos están siendo discriminados, intencionalmente o no. Además, es esencial que la educación en los países europeos aporte a todos los niños las destrezas y la información necesarias para combatir el racismo abierto y encubierto» (Gundara, en www.oei.org.co/oeivirt/rie13a08.htm).

En esta línea, las propuestas educativas no creen que el cambio de creencias pueda generar por sí sola, cambios reales en la sociedad; todo lo contrario, hay que comprometerse para socavar las estructuras sociales, que se consideran opresoras, así como los soportes ideológicos en los que se apoyan. La educación en este enfoque va a estar muy ligada a la acción política.

«Ante todo será necesario erradicar la negligencia y la indiferencia existentes ante el tema del racismo en los centros educativos, al igual que en el resto de la sociedad. Para ello hay que (...) pasar de políticas implícitas a acciones más contundentes que transformen las tímidas medidas antidiscriminatorias actuales en verdaderas medidas antirracistas» (Alegret, 1992).

Desde estos planteamientos se incide en aspectos que invitan a la polémica:

- 1) Es necesario resituar el tema de la EI, entendiéndola, no sólo como atención a la diversidad cultural de naturaleza étnica o nacional, sino a la diversidad de culturas que incluso teniendo el mismo lugar de origen se dan en las aulas y en la sociedad.
- 2) La condición de todo grupo humano es la diversidad tanto biológica como cultural. ¿Nos empeñamos en convertir la diversidad en diferencia? ¿En distanciar nosotros de los otros? ¿El autóctono del extranjero o del inmigrante? Incluso, ¿todo esto está fijado de forma latente cuando se reclama la igualdad? ¿La educación puede solventar una diferencia que se ha construido históricamente, se sostiene sobre bases pseudobiológicas y se hace sólida en los discursos políticos?
- 3) Cuando se alude a estudios o investigaciones de corte intercultural, el foco de atención se centra en un sector muy reducido de la población escolar que es considerado minoritario, lo que contribuye a construir un estatus de minoría marginal que aparentemente se busca combatir. De forma inconsciente se puede legitimar y afianzar la diferencia (lo que en otro tiempo fue desigualdad). El discurso políticamente correcto pide la igualdad o hace diseños pedagógicos bajo esta consigna¹⁴,

14. Comentario de los autores a un fragmento que aparece en un libro de tercer curso de la editorial SM: «Todos somos distintos, pero todos somos iguales. Cada uno de nosotros tiene su manera de ser y sus costumbres. A menudo, ¡qué diferentes somos! Sin embargo, nos respetamos unos a otros para una convivencia agradable». Ésta es quizá una de las trampas más llamativas en la que se ha caído en la construcción de los discursos interculturales. Esta frase con cierto impacto y alto contenido metafórico se ha convertido en bandera de tolerancia y de no discriminación. Pero debemos reflexionar sobre su absurdo: ¿cómo se puede ser igual a algo y a la vez diferente a ese algo? Se mezclan planos de diferente rango: el derecho a ser tratado con igualdad con el deseo

sin darse cuenta de que en su reclamación está implícita la diferencia. La construcción de la diferencia no es más que una nueva forma de presentar las distancias culturales, sociales y políticas que son legitimadas bajo la ausencia de jerarquías sociales pero que ocultan un refinado mecanismo de exclusión.

- 4) Niegan el carácter irreductible de cada cultura como si fuese una especie de entidad inamovible:

En muchas de las propuestas multiculturales se entiende lo multicultural desde una visión esencialista de la cultura y de las diferencias culturales. Es decir, las culturas son percibidas como unidades homogéneas, que persisten y perviven independientemente del medio social en el que se desarrollan. La identidad cultural de los grupos se articula a partir de la interacción entre personas. La identidad cultural o étnica no es un rasgo definido y estable. Efectivamente la cultura es patrimonio que se transmite de generación en generación. Ahora bien, desde una perspectiva antropológica la cultura se relaciona con la noción de identidad y la educación intercultural que se basa en esta última puede clasificar al sujeto educativo al utilizar la cultura como resorte en el que la identidad de las personas queda fijada a unos estereotipos culturales (Marí Ytarte, 1999).

En lugar de ensalzar las diferencias culturales existentes, simplemente se ha de reconocer que existen, se han de someter a debate crítico cuando convenga y se han de facilitar los mecanismos para que los aspectos culturales diferenciados cambien, en autóctonos e inmigrados, dando lugar a otros nuevos (nuevas diferencias). En lugar de un multiculturalismo que pretenda el desarrollo separado y la conservación de «las culturas existentes», se ha de facilitar un diálogo que inevitablemente conducirá al «mestizaje cultural» (Pajares, 1998)

- 5) Se cuestiona el concepto de raza, sigue pensándose que la raza es lo que diferencia biológica y socioculturalmente a grupos de personas, lo que hace a las personas física y culturalmente diferentes, lo que sirve para definir a las personas por una construcción físico-biológica asociada a un bagaje cultural, idioma o religión. Consideran que ésta es una de las categorías de diferenciación que más se utiliza actualmente. Pero

identitario de definirse diferente a otro. Esta categoría se eleva a categoría absoluta con la expresión «todos», algo muy contrario a las ideas de tolerancia. La cantidad de aclaraciones y de matices que deben hacerse para obtener el sentido de la frase no parece recomendar su uso, y menos aún en el ámbito escolar en el que el grado de abstracción que se necesita para hacer útil la frase no suele estar al alcance de los escolares de la educación primaria. ¿No será ésta una «nueva» manera de construir dulcemente la diferencia desigual invocando ahora los acordes del reconocimiento de la diversidad? (García, Granados y Pulido, 1999: 46).

la raza, más que una expresión de la diversidad polimórfica dentro de una especie, acaba contribuyendo más a la construcción de la diferencia. Más que una forma de expresión de la diversidad genética entre los humanos, se convierte en una forma de caracterización, afianzando la distancia y las desigualdades entre ellos. Los nuevos conocimientos sobre genética de poblaciones convienen en la obligación de reconsiderar el concepto de raza al observar una gran variedad genética dentro de cada población, una variedad, mayor incluso, que la que existe entre diferentes poblaciones. Se confiere así al concepto de raza una entidad construida por el hombre más que natural, en gran medida condicionada por la economía cognitiva y la necesidad de ordenar el mundo y de poder manejar la enorme diversidad que contiene.

- 6) Se critican conceptos evolucionistas aplicados a la cultura, por ejemplo, la idea de evolución darwinista que llevaría a establecer clasificaciones con el fin de medir el progreso de la especie humana: salvajismo, barbarie y civilización. La idea de progreso justificaría gran parte del pensamiento moderno en muchos ámbitos del saber. Las sociedades occidentales representan la etapa de máximo desarrollo y civilización humanos. Este es el esquema que se creería universalmente válido y el parámetro por el que se juzga al resto de las sociedades.

Con relación a este tipo de propuestas, hemos de decir que en nuestro país es mucha mayor la proliferación de trabajos teóricos que de propuestas educativas prácticas.

3.2. *La participación social*

Otro de los temas que aparecen recurrentemente en los trabajos hace referencia a la participación social. El punto de partida está en que la escuela no puede por sí sola resolver todos los obstáculos que jalonan el camino hacia una sociedad intercultural, aunque sea un espacio privilegiado de encuentro y de aprendizaje intercultural, y aunque las aulas sean ejes vitales de toda política intercultural. Un planteamiento serio requiere de la participación cooperativa de todos los agentes educativos, sean acciones escolares o extraescolares. Para ello se ha de crear no sólo una cultura, sino unas estructuras de participación (García F.J. y cols., 1999: 33).

En este sentido, se reclaman acciones educativas más globales y de un calado más profundo y comprometido que impliquen a la escuela en su conjunto, superando propuestas de EI basadas en programas o «añadidos curriculares» y, por supuesto, acciones educativas que superen la frontera escolar, insertándose la escuela en el contexto social. Sería conveniente no perder de vista, cuando se atiende a propuestas de EI, que la escuela no se puede entender aislada del resto de las instancias sociales, sino más bien como un elemento más de los procesos de desarrollo de la comunidad a la que pertenece, es decir, se ha de convertir en una escuela comunitaria.

Aunque aparezcan diferencias de matiz cuando se aborda esta cuestión en la literatura —algunas líneas subrayan el hacer partícipe al grupo minoritario para mejorar la convivencia, y otras aluden a la participación como única vía para transformar la sociedad—, todos en general apuestan por el camino de la participación como el mejor modo de favorecer la integración.

Hay quien entiende la participación en el sentido de hacer partícipe al inmigrante y a su familia en todo lo referente a la vida escolar; se trataría de comunicar abiertamente y habilitar cauces para que tomaran parte activa y comprometida. Para ello, el centro educativo debería sensibilizarse, reflexionar y tomar medidas que facilitaran dicho cometido, asegurándose de que, efectivamente, los alumnos inmigrantes gocen de un *status* similar a los autóctonos en el trato, desempeño de cargos, de participación en las actividades intra y extraescolares; se diseñen programas de acogida, no meramente administrativa que permitan al alumno conocer en profundidad el centro escolar, compañeros y profesores; se cuide el acercamiento a la familia del nuevo alumno; se le dé a ésta una información cordial y clara acerca del funcionamiento escolar; o se facilite la participación de estas familias en órganos escolares de participación y decisión: APA, Consejo Escolar, o en actividades sociales diversas.

Otros insisten más en la interdependencia escuela, educación y sociedad; apostando por un enfoque social y político de la educación. Entienden la escuela como el mejor vehículo para producir cambios en la cosmovisión cultural de una sociedad concreta. El actual modelo educativo permite introducir la cultura, las distintas culturas presentes en una sociedad compleja y diversificada como la actual en sus percepciones socioculturales, en el *currículum* y en la vida de los centros educativos; y da también la posibilidad de potenciar la participación de alumnos y profesores en el análisis de su realidad y a establecer vínculos con sus comunidades de origen con el fin de poder analizar críticamente las propias bases culturales, posibilitando una reconstrucción social y cultural (García, A. 1999).

En este sentido, Bueno (1999: 61) considera la necesidad de hacer una reorganización estructural profunda y global de toda propuesta educativa que permita dar respuesta, entre otras cosas, a la participación activa de los grupos minoritarios, *buscando una estrecha colaboración y un diálogo permanente con los padres y las madres de las minorías, con las asociaciones de estos mismos grupos, y atentos a las necesidades de la propia comunidad.*

Efectivamente, el contacto con las asociaciones puede ser un factor de gran importancia, dado que éstas son una de las principales vías de participación civil de los inmigrantes. Hablar de participación en la vida escolar es hablar de un tipo de participación aún muy restringida, muy lejos del reconocimiento pleno de los derechos civiles, sociolaborales y políticos de estos ciudadanos. Nos introducimos en un tema controvertido, especialmente después de los acontecimientos del 11 de septiembre, donde la polémica, el miedo y las reflexiones de fondo están servidas. Llegados a este punto habrá quien se pregunte si tiene sentido promover la participación en las escuelas sin que se produzcan cambios paralelos de carácter sociopolítico. Algunos investigan en ello, por ejemplo Aja (1999-2000), Catedrático de Derecho Constitucional, en: www.lafactoria.web.com/articulos/aja10.htm¹⁵: *La participación política del inmigrante resulta necesaria para impulsar con mayor efectividad los derechos civiles y sociales (...) la titularidad de los derechos políticos convierte a los extranjeros en miembros plenos de la sociedad en la que se desenvuelven (...) la igualdad política es clave para impulsar una integración en la diferencia corresponsabilizando al extranjero en las decisiones y en el futuro de la sociedad.* Pero sin duda vamos a encontrar opiniones e investigaciones en sentidos bien opuestos, en la página 118 de una reciente publicación (Sartori, 2001) puede leerse que conceder el derecho al voto a los islámicos servirá para imponer la poligamia y la ablación, o, en la página 112, se apunta que es propio de bobos y bobas creer que la solución al problema de la integración es transformar al inmigrado en ciudadano.

3.3. La Formación del profesorado

En este punto, sin excepciones, sea tratada la EI desde la perspectiva que sea, en los estudios que abordan esta enseñanza tanto desde el punto de vista

15. En este trabajo se pueden encontrar un análisis detallado acerca de la posibilidad jurídico-constitucional de ampliar los derechos políticos de los inmigrantes.

teórico como práctico, aparece el tema de la formación del profesorado como tema estrella.

Hemos encontrado, sin embargo, distintas formas de afrontarlo: 1) por un lado están aquellos trabajos, son la mayoría, que enfocan este modo de proceder como algo necesario para conseguir un abordaje pedagógico serio y de calidad; hacen, por tanto, un planteamiento general acerca de lo que debería ser y cómo debería organizarse la formación en esta materia; 2) por otro, están aquellos estudios, son menos, que se centran en aspectos más concretos tratando de desenmascarar los prejuicios y las concepciones, a su modo de ver erróneas y la mayoría de las veces inconscientes, que sobre la EI tienen muchos de los profesionales de la educación, e intentado alertar sobre las consecuencias educativas.

En la línea de lo que se apuntaba en el punto primero, se llama la atención sobre: a) La necesaria revisión de las actitudes que tiene el profesorado, bien considerando la EI como un tema conflictivo y difícil, lo que conlleva una actuación pedagógica quejosa o retraída o cargada de inseguridad, o bien concibiendo aquélla como una cuestión natural (basada en la igualdad) que no requiere atenciones específicas, con lo cual su actuación pedagógica es absolutamente laxa. Conviene al profesorado revisar las creencias de competencia o incompetencia para afrontar el reto de la EI. b) También se busca sensibilizar al profesorado acerca de las implicaciones profundas de este tema que no pueden resolverse con actividades pedagógicas esporádicas, muchas veces con tintes folcloristas y exóticos, sino que el trabajo en este sentido ha de ser diario y constante y enmarcado en un plan global de acciones del centro educativo.

Para ello, resultaría insuficiente el trabajo individual de algunos profesores que preocupados por el tema, buscan, analizan y realizan cursos de formación por su cuenta. El impacto sería, no sólo mayor, sino real, si tal formación se realizara en los propios centros educativos, contando con la adhesión de un grupo significativo de docentes, directivos y padres, bajo la guía de expertos en el tema, o bien, aunque no tiene por qué ser una disyuntiva, con un trabajo activo de reflexión sobre la propia acción educadora en esta materia.

Con respecto a aquellos trabajos que se han centrado en estudiar las concepciones con las que parten los profesionales de la educación al abordar estas cuestiones, destacamos los de García Castaño y cols. (1999) y Pérez-Grande y cols. (1999). En ellos se constatan creencias en relación al tema de la diversidad que, a juicio de los autores, pueden inducir al prejuicio, corriendo el riesgo de prolongar y perpetuar discursos y prácticas discriminatorias a tra-

vés de las propias instituciones educativas. El primero, es un estudio realizado entre 1993 y 1997, a 348 personas, profesores o pedagogos, a partir de los 20 años de edad. Las tres preguntas que recoge el cuestionario sobre el que se basa el estudio son: ¿qué es la raza?, ¿cuántas razas existen? y ¿qué relaciones existen entre raza y cultura? Lo que sorprende a estos autores es que el 83% de los encuestados admitieron como válido el concepto de raza, entendiéndolo como un concepto que indica agrupamiento, diferenciación o clasificación, de acuerdo con rasgos físicos, culturales y/o geográficos. En consecuencia, entienden que los conceptos de raza y de cultura parecen bastante perpetuados. Sólo un 9% admitía el concepto de raza si se hablaba de raza humana, ponía serias dudas a su reconocimiento y utilidad, o bien lo rechazaban por creer que su única utilidad era la de discriminar. En cuanto a las relaciones de raza y cultura, se observa una moderada, aunque significativa, puntuación a favor de la relación directa entre ambas, la mitad de los encuestados la admite. Lo cual, a juicio de los autores, implica que a las diferenciaciones y clasificaciones más visibles y aparentemente naturales (rasgos fenotípicos: el color de la piel, por ejemplo) se añaden otras más sutiles, menos visibles y atribuibles a cada uno de esos grupos: por ejemplo la cultura, con lo que parten de la idea de que la naturaleza determina aquélla. Con estas conexiones se facilitarían los prejuicios, la creación de distancias entre «nosotros» y «ellos» y en suma, las bases del racismo biologicista y culturalista. A la postre, advierten que el sustrato racial a la vieja usanza, e incluso en el pensamiento más «progre» no se ha erradicado y se sigue transmitiendo en las escuelas.

Por su parte, Pérez-Grande (1999) realiza un estudio en el que aplica un cuestionario (Proyecto Ik Ben Anders Heel Gewoon adaptado por el Colectivo Amani, 1995) a 180 alumnos de 2º de pedagogía a lo largo de varios años consecutivos. Se trata de un cuestionario de preguntas abiertas que los alumnos han de completar, en él los alumnos se posicionan respecto a personas de otras comunidades autónomas, colectivos con problemas, extranjeros, etc. En suma, han de posicionarse respecto a la diversidad cultural en la que están inmersos. Los resultados *a pesar de tratarse de un grupo universitario, se supone que culturalmente privilegiado y con cierta capacidad de análisis crítico, son abundantes los prejuicios y estereotipos reflejados en las respuestas. De todos los cuestionarios revisados, sólo un 6,6% están exentos de ellos* (p. 138). Aunque el control social y la utilización de discursos políticamente correctos a través de la transmisión de valores explícitos de igualdad o solidaridad parece inhibir a los estudiantes a la hora de expresarse abiertamente, sin embargo *los prejuicios aparecen implícitos y soterrados por todas partes.*

Ambos estudios vienen a poner de manifiesto que con independencia de los modelos o políticas decididas para abordar la EI, es en última instancia el profesor en el aula quien envía mensajes, arroja expectativas, encauza conversaciones relativas al tema, resuelve conflictos que puedan surgir. Su papel es relevante por lo que lo es también su formación.

3.4. *A modo de conclusión*

A lo largo de los estudios revisados en nuestro país se pueden recoger distintos aspectos sobre los que se reclama o bien seguir investigando, o bien involucrar a los distintos protagonistas, también a las diferentes administraciones públicas, para una mejora en la atención a la diversidad cultural. Entre estas medidas, cabría destacar:

- 1) Hacer esfuerzos en la investigación para abordar la EI desde un plano interdisciplinar que permita una comprensión global de la misma y un mejor abordaje.
- 2) Insistir en la reflexión de conceptos como los de raza, cultura o identidad, que están en el trasfondo de las políticas educativas, y de otro tipo, o de diseños educativos en esta materia.
- 3) Realizar una evaluación rigurosa de los distintos proyectos destinados a la práctica de la EI, con el fin de que los resultados permitan la reflexión y los cambios oportunos en proyectos subsiguientes.
- 4) Pedir a las distintas administraciones públicas un apoyo óptimo que permita dotar a los centros que así lo requieran de profesorado de apoyo, tanto de población autóctona como minoritaria, para atender oportunamente las necesidades derivadas de la diversidad cultural, que permita la formación de expertos de EI que puedan servir como formadores y asesores en materia de EI en los centros educativos.
- 5) Revisar el modo habitual de coordinación y actuación, quizá menos fluido de lo que cabría esperar, de los departamentos de educación, salud, trabajo y otros, en la atención a las necesidades que van surgiendo en esta dirección.
- 6) Tender hacia proyectos educativos de amplio espectro que permitan que la vida escolar trascienda la frontera del aula y cree cauces para la participación social. En muchas ocasiones no se saca el máximo rendimiento a los recursos de los que disponen los mismos centros

educativos (alumnos de últimos cursos, padres, incluso abuelos jubilados de alumnos, como hemos visto en algunos centros, etc.) y con la debida ayuda y colaboración de las administraciones municipales, se pueden sacar adelante proyectos que favorezcan la integración y el enriquecimiento intercultural en actividades variadas dentro del centro (aulas de estudio) y fuera de él (organización del tiempo libre, etc.).

Para finalizar, podríamos decir que mientras algunas líneas de investigación en nuestro país apuestan por la necesidad de profundizar y reflexionar a fondo en estos temas para evitar precipitaciones en prácticas que pueden dar resultados, a largo plazo, contrarios a los pretendidos; otros apuestan más radicalmente por lo que denominan pedagogía del *proyecto colectivo*, por entender que ése es el único modo de no quedar atrapado en reflexiones que no terminan nunca de materializarse, y cualquier avance está absolutamente ligado a la acción, a la construcción y reconstrucción del conocimiento a partir de proyectos tangibles, materiales y comunicables. Entre ambos extremos, ambos incluidos, va discurriendo el pensamiento y la acción focalizados en la atención a la diversidad cultural. Nunca es suficiente cuando de educar se trata, pero lo que parece evidente es que, en este momento, este tema preocupa, se investiga y deriva en concreciones prácticas en nuestro país. Y en cualquier caso, nunca conviene olvidar la continuidad que existe entre la teoría y la práctica, la reflexión y la acción, el plano antropológico y el sociológico, y la necesidad de incidir en ambos aspectos desde los distintos niveles de acción; para a fin de cuentas potenciar lo más radicalmente educativo: las personas.

4. ANEXO

*Por lo que respecta al currículo de Educación Infantil*¹⁶

En los objetivos de etapa, encontramos la referencia al respeto de la diversidad y establecimiento de relaciones en ámbitos cada vez menos restringidos.

Objetivo c: Establecer relaciones sociales en el ámbito cada vez más amplio, aprendiendo a articular progresivamente los propios intereses, puntos de vista y aportaciones con los de los demás (B.O.E. p. 29717).

16. Real Decreto 1333/91 de 6 de septiembre, por el que se establece el Currículo de Educación infantil (B.O.E. nº 216 de 9-9-91).

Objetivo d: Establecer vínculos fluidos de relación con los adultos y con sus iguales, respondiendo a los sentimientos de afecto, respetando la diversidad y desarrollando actitudes de ayuda y colaboración (B.O.E. p. 29717).

En las distintas áreas encontramos especificados los siguientes objetivos y contenidos conceptuales, procedimentales y/o actitudinales:

En el área de identidad y autonomía personal

Objetivo general de área 3: Tener una actitud de respeto hacia las características y cualidades de otras personas y empezar a valorarlas sin actitudes de discriminación en relación con el sexo o cualquier otro rasgo diferenciador (B.O.E. p. 29719)

Contenido actitudinal 4 en I. El cuerpo y la propia imagen: Aceptación de las diferencias, de la identidad y características de los demás evitando las discriminaciones (B.O.E. p. 29719).

En el área del Medio físico y social

Entre otros contenidos se propone que los educadores se preocupen del tratamiento educativo de las diferencias étnicas y culturales que puedan presentar los niños de esta etapa. Pero en su desarrollo en los objetivos y contenidos, no aparece explícito nada relativo al tema de la convivencia entre culturas. Los grupos sociales a los que se hace referencia son la escuela y la familia. Se insta al cuidado de objetos, plantas y animales.

Contenido actitudinal 3 en II. La vida en Sociedad: Interés por conocer y participar en algunas formas de organización social de su Comunidad (B.O.E. p. 29720).

*Currículo de Educación Primaria*¹⁷

Entre los *Objetivos de la etapa*, encontramos algunos que hacen referencia explícita al tema que nos ocupa:

Objetivo g: Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas en situaciones sociales conocidas, comportarse de manera solidaria, conociendo

17. Real Decreto 1344/1991 de 6 de septiembre, por el que se establece el Currículo de Educación Primaria (B.O.E. nº 220 de 13-9-1991).

y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de sexo, clase social, creencia, raza u otras características individuales o sociales (B.O.E. p. 30227)

Objetivo j: Conocer el patrimonio cultural, participar en su conservación y mejora y respetar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos, desarrollando una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de ese derecho (B.O.E. p. 30227)

En el área del Conocimiento del Medio, los objetivos anteriores se concretan del siguiente modo:

Objetivo 3: Reconocer y apreciar su pertenencia a unos grupos sociales con características y rasgos propios (pautas de convivencia, relaciones entre los miembros, costumbre y valores compartidos, lengua común, intereses, etc.) respetando y valorando las diferencias con otros grupos y rechazando cualquier clase de discriminación por este hecho (B.O.E. anexo, p. 5).

Contenido procedimental 8, en 6. Población y actividades humanas: Análisis de las causas que provocan las situaciones de marginación e injusticia social por razón de sexo, raza u otras (B.O.E. anexo, p. 7)

Contenido actitudinal 1, en 6. Población y actividades humanas: Sensibilidad y respeto por las costumbres y modos de vida de poblaciones distintas a la propia (B.O.E. anexo, p. 7)

Contenido actitudinal 5, en 8. Organización social: Rechazo de discriminaciones en la organización de actividades grupales por razones étnicas, de sexo, de estatus social, etc. (B.O.E. anexo, p. 9).

Contenido actitudinal 2, en 9. Medios de comunicación y transporte: Sensibilidad ante la influencia que ejercen los medios de comunicación en la formación de opiniones con especial atención a la publicidad, a los estereotipos sexistas, racistas y al consumo. (B.O.E. anexo, p. 9).

El Área de Educación Artística se considera un espacio curricular muy apto para apreciar la diversidad y los diferentes valores que expresa el arte y facilitar una mayor tolerancia, aceptación y asimilación, si parece conveniente de culturas y puntos de vista distantes al propio, de este modo se recoge en:

Contenido actitudinal 2, en 8. Arte y cultura: Apertura a otras manifestaciones artísticas representativas de otros pueblos y grupos (B.O.E. anexo, p. 17).

Área de Lengua Castellana y Literatura, Área de Lenguas extranjeras

Se entiende que el lenguaje, en tanto que medio de comunicación y representación, es la sede donde han quedado cristalizados prejuicios y formas discriminatorias de las que se debe tomar conciencia y evitar [...] el conocimiento de otras lenguas será una excelente manera de acercarse a otras culturas, y sobretudo aprender a valorarlas y respetarlas.

Área de lengua y literatura Castellanas

Objetivo 9: Reflexionar sobre el uso de la lengua como vehículo de valores y prejuicios clasistas, racistas, sexistas, etc., con el fin de introducir autocorrecciones pertinentes (B.O.E. anexo, p. 23).

Contenido actitudinal 4, en 1. Usos y formas de la comunicación oral: Sensibilidad y actitud crítica ante el tratamiento de ciertos temas y usos de la lengua que suponen una discriminación social, sexual, racial o de cualquier tipo (B.O.E. anexo, p. 24).

Contenido actitudinal 4, en 2. Usos y formas de la comunicación escrita: Actitud crítica ante los mensajes transmitidos por los textos escritos mostrando especial sensibilidad hacia los que suponen una discriminación social, sexual, racial, etc (B.O.E. anexo, p. 25)

Contenido actitudinal 5, en 3. Análisis y reflexión sobre la propia lengua: actitud crítica ante los usos de la lengua que suponen discriminación social, sexual, racial, etc (B.O.E. anexo, p. 25)

Criterios de evaluación 17: Identificar, en textos orales y escritos de uso habitual, planteamientos de determinados temas y usos de la lengua que suponen una discriminación social, racial, sexual, o de otro tipo, y tender a su autocorrección (B.O.E. anexo, p. 27).

Área de Lenguas Extranjeras

Objetivo 5: Reconocer y apreciar el valor comunicativo de las lenguas extranjeras y la propia capacidad para aprender a utilizarlas, mostrando una actitud de comprensión y respeto hacia otras lenguas, sus hablantes y su cultura (B.O.E. anexo, p. 28).

Contenido actitudinal 3, en 1. Usos y formas de comunicación Oral: Actitud receptiva y respetuosa para las personas que hablan una lengua distinta de la propia (B.O.E. anexo, p. 29).

Contenido actitudinal 1, en 3. Aspectos socioculturales: Curiosidad y respeto por los aspectos más relevantes de la vida cotidiana y de otros aspectos socioculturales de los países donde se habla la lengua extranjera estudiada (B.O.E. anexo, p. 30).

Área de Lengua Catalana y Literatura

Objetivo 13: Mostrar una sensibilidad de respeto e interés por las manifestaciones lingüísticas y culturales que facilitan el dominio de otras lenguas, por lo que suponen de medio para ampliar las posibilidades de relación con otros horizontes culturales (B.O.E. anexo, p. 36).

*Educación Secundaria Obligatoria*¹⁸*Objetivos de la etapa*

Objetivo f: Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerantes, superando inhibiciones y prejuicios, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de raza, sexo, clase social, creencias y otras características individuales y sociales (B.O.E. p. 30229).

Objetivo h: Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas (B.O.E. p. 30229).

Objetivo k: Conocer y apreciar el patrimonio cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender a la diversidad lingüística y cultural como un derecho de los pueblos y de los individuos, y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho (B.O.E. p. 30229).

Área de Ciencias de la Naturaleza

Contenido actitudinal 1, en 7. La persona y la salud: Tolerancia y respeto por las diferencias individuales que tienen su origen en características corporales como edad, talla, grosor, y diferencias físicas y psíquicas (B.O.E. anexo, p. 43).

Contenido actitudinal 7, en 7. La persona y la salud: Reconocimiento y aceptación de la existencia de conflictos interpersonales y grupales, y valoración del diálogo como medida de salud mental ante los mismos (B.O.E. anexo, p. 43).

Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia

Objetivo 1: Identificar y apreciar la pluralidad de las comunidades sociales a las que pertenece, participando críticamente de los proyectos, valores y proble-

18. Real Decreto 1345/1991 de 6 de septiembre por el que se establece el Currículo de Educación Secundaria Obligatoria (B.O.E. nº 220 de 13-9-91).

mas de las mismas con plena conciencia de sus derechos y deberes, y rechazando las discriminaciones existentes por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra circunstancia personal o social (B.O.E. anexo, p. 48).

Objetivo 3: Valorar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos a su identidad, manifestando actitudes de tolerancia y respeto por otras culturas y por opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar por ello a un juicio crítico sobre las mismas (B.O.E. anexo, p. 48).

Objetivo 10: Apreciar los derechos y libertades como un logro irrenunciable de la Humanidad y una condición necesaria para la paz, denunciando actitudes y situaciones discriminatorias e injustas y mostrándose solidario con los pueblos, grupos sociales y personas privados de derechos o de recursos económicos necesarios (B.O.E. anexo, p. 49).

Contenido actitudinal 2, en 1. Medio ambiente y conocimiento geográfico: Toma de conciencia de los grandes problemas a los que se enfrenta la vida humana sobre la Tierra: la degradación del medio ambiente y la sobreexplotación de los recursos, el crecimiento demográfico desequilibrado, las desigualdades económicas entre los pueblos, etc. (B.O.E. anexo, p. 49).

Contenido actitudinal 4, en 2. La población y el espacio urbano: Rechazo ante el reparto desigual de los recursos entre los pueblos del Planeta y solidaridad con aquellos que sufren la escasez de recursos y alimentos (B.O.E. anexo, p. 50).

Contenido actitudinal 5, en 2. La población y el espacio urbano: Rechazo de las desigualdades sociales provocadas por el lugar de nacimiento o residencia (B.O.E. anexo, p. 50).

Contenido actitudinal 5, en 4. Sociedades históricas: Tolerancia, respeto y valoración crítica de actitudes, creencias, formas de vida, etc. de personas o grupos pertenecientes a sociedades o culturas distintas a la nuestra (B.O.E. anexo, p. 51).

Contenido actitudinal 4, en 7. Economía y trabajo en el mundo actual: Rechazo de las injusticias que pueden derivarse de las desigualdades de la propiedad económica entre distintas personas y pueblos (B.O.E. anexo, p. 52).

Contenido actitudinal 3, en 8. Participación y conflicto político en el mundo actual: Tolerancia y valoración positiva de la diversidad de opiniones políticas, ideológicas, religiosas, etc., ante las cuestiones del mundo actual (B.O.E. anexo, p. 53).

Contenido actitudinal 4, en 8. Participación y conflicto político en el mundo actual: valoración de los derechos humanos como una conquista histórica y rechazo de cualquier forma de violación de los mismos, así como de todo tipo de discriminación por razones de edad, sexo, raza, nacionalidad, religión, etc (B.O.E. anexo, p. 53).

Contenido actitudinal 4, en 9. Arte, cultura y sociedad en el mundo actual: Tolerancia y valoración positiva de la diversidad de opiniones políticas, ideológicas, religiosas, etc. ante las cuestiones del mundo actual (B.O.E. anexo, p. 53).

Área de Educación plástica y visual

Contenido actitudinal 4, en 1. Lenguaje visual: Actitud crítica ante las necesidades de consumo creadas actualmente a través de la publicidad y la utilización en la misma de formas y contenidos que denotan discriminación sexual, social o racial (B.O.E. anexo, p. 61).

Área de Lengua Castellana y Literatura

Contenido actitudinal 7, en 1. Usos y formas de la comunicación oral: Actitud crítica ante las diversas determinaciones sociales que regulan los usos orales y ante las expresiones de la lengua oral que suponen una discriminación social, racial, sexual, etc (B.O.E. anexo, p. 67).

Contenido actitudinal 8, en 2. Usos y formas de la comunicación escrita: Actitud crítica ante las diversas determinaciones sociales que regulan los usos escritos y ante las expresiones de la lengua escrita que suponen una discriminación social, racial, sexual, etc. (B.O.E. anexo, p. 68).

Contenido actitudinal 6, en 4. Literatura: Sensibilidad y, en su caso, actitud crítica ante el contenido ideológico de las obras literarias y ante planteamientos de determinados temas y expresiones que suponen una discriminación social, racial, sexual, etc (B.O.E. anexo, p. 68).

Contenido actitudinal 6, en 5. Sistemas de comunicación verbal y no verbal: Actitud crítica ante los usos discursivos, verbales y no verbales orientados a la persuasión ideológica y ante la utilización de contenidos y formas que suponen una discriminación social, racial, sexual, etc. (B.O.E. anexo, p. 69).

Área de Lenguas Extranjeras

Objetivo 8: Mantener una actitud receptiva y crítica hacia la información procedente de la cultura que las lenguas extranjeras transmiten y utilizar dicha información para reflexionar sobre la cultura propia (B.O.E. anexo, p. 71).

Contenido procedimental 6, en 4. Aspectos socioculturales: Análisis crítico de los comportamientos socioculturales que implican una discriminación o rechazo (B.O.E. anexo, p. 73)

Contenido actitudinal 1, en 4. Aspectos socioculturales: Curiosidad, respeto y valoración crítica de las formas de vida y de otros aspectos socioculturales de los países donde se habla la lengua extranjera estudiada (B.O.E. anexo, p. 73).

Área de Tecnología

Contenido actitudinal 3, en 1. Proceso de resolución técnica de problemas: Curiosidad y respeto hacia las ideas, valores y soluciones técnicas aportados por otras personas, culturas y sociedades a sus necesidades prácticas (B.O.E. anexo, p. 88).

BIBLIOGRAFÍA

- ALEGRET TEJERO, J.L. (1992). «Racismo y Educación». En FERMOSE, P. (ed.), *Educación Intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea.
- BANKS, J.A. (1986). «Multicultural Education. Development, Paradigms and Goals». En BANKS, J.A. y LYNCH, M., *Multicultural Education in Western Societies*. Eastbourne: Holt Saunders.
- BARTOLOMÉ, M. (1994). *Diagnóstico de las diferencias étnicas y de los procesos desarrollados en la educación primaria*. Madrid: CIDE.
- BUENO, J.J. (1999). «Somos una sociedad multicultural, canon educativo». *Revista de Pedagogía Social*, 3, 57-73.
- BUXARRAIS, M.R.; CARRILLO, I.; GALCERAN, M.M. y cols. (1993). *El interculturalismo en el curriculum. El racismo*. Barcelona: Rosa Sensat/MEC.
- CARBONELL I PARIS, F. (1995 a). *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social social y educación*. Madrid: MEC.
- (1995 b). «Actitudes y actuaciones socioeducativas con los inmigrantes extracomunitarios y sus familias». *Revista de Educación*, 307, 53-74.
- COLECTIVO IOÉ (1994). *Escolarización de los niños marroquíes en España*. Madrid: CIDE.
- DÍAZ-AGUADO, M.J. y BARAJA, A. (1993). *Interacción educativa y desventaja sociocultural: un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*. Madrid: CIDE.
- FERMOSE, P. (Ed.) (1992). *Educación intercultural: la Europa sin fronteras*. Madrid: Narcea.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1993). *La escolarización del pueblo gitano*. Madrid: CIDE.
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, M.R. y CID, X.M. (1999). «Evaluación de experiencias innovadoras interculturales e investigación intercultural. Propuesta de un análisis holístico-descriptivo». *Revista de Pedagogía Social*, 4, 55-67.
- FRESNO, J.M. (1994). *Evaluación de la incorporación de los niños y niñas gitanos a la enseñanza básica*. Madrid: CIDE.
- FROUFE, S. (1999). «Educación intercultural y pedagogía de la interculturalidad». *Revista de Pedagogía Social*, 3, 9-27.
- GARCÍA CASTAÑO, F.J. y GRANADOS, A. (1999). *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta.
- GARCÍA CASTAÑO, F.J.; GARCÍA-CANO, M. y GRANADOS, A. (1999). «El racismo pensado. Análisis del conocimiento sobre aspectos racialistas de la construcción de las diferencias en profesionales de la educación». En GARCÍA CASTAÑO, F.J. y GRANADOS, A., *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta.
- GARCÍA CASTAÑO, F.J.; GRANADOS, A. y GARCÍA-CANO, M. (1999). «De la Educación multicultural e intercultural a la lengua y cultura de origen: reflexiones sobre el caso español». En GARCÍA CASTAÑO, F.J. y GRANADOS, A., *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta.

- GARCÍA CASTAÑO, F.J.; GRANADOS, A. y PULIDO, R. (1999). «Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia». En GARCÍA CASTAÑO, F.J. y GRANADOS, A., *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta.
- GARCÍA MARTÍNEZ, A.; SÁEZ CARRERAS, J. y ESCARBAJAL, A. (1999a). «Las tareas socioeducativas ante la interculturalidad: el papel de la escuela comunitaria». *Revista de Pedagogía Social*, 3, 27-41.
- (1999 b). «Educación Intercultural: Modelos básicos». *Revista de Pedagogía Social*, 4, 5-15.
- GONZÁLEZ, M. y ESPEJO, B. (1999). «Políticas educativas en contextos multiculturales. Aprender a convivir con la diferencia». *Revista de Pedagogía Social*, 3, 41-57.
- GRAÑERAS, M.; LAMELAS, R.; SEGALERVA, A.; VÁZQUEZ, E.; GORDO, J.L. y MOLINONUBVO, J. (1997). *Catorce años de investigación sobre desigualdades en la educación*. Madrid: CIDE (colección del CIDE nº 133).
- GUNDARA, J.S. «Diversidad social, educación e integración europea». *Revista Iberoamericana de Educación*, 13. (en: www.oie.org/oeivirt/rie13a08.htm)
- IRIARTE, C. y NAVAL, C. (2000). «La Educación Cívica como transversal: un estudio crítico». En NAVAL, C y LASPALAS, J. (eds.), *La Educación Cívica Hoy. Una aproximación interdisciplinaria*. Pamplona: EUNSA.
- JORDÁN, J.A. (1996). *Propuestas de Educación Intercultural para profesores*. Barcelona: CEAC.
- (2000). «La escuela intercultural situación y propuestas». En *II Jornada del Consejo Escolar de Navarra con los Consejos Escolares de Centro*. Pamplona: Gobierno de Navarra, 21-48.
- LLUCH, X. y SALINAS, J. (1997). «Del proyecto educativo al aula. 21 ideas para ponerse en marcha». *Cuadernos de Pedagogía*, 264, 54-60.
- MANOS UNIDAS (1995). *Educación para la igualdad en la diferencia. Guía de recursos para maestros y maestras*. Madrid: Manos Unidas.
- MARY IARTE, R. (1999). «Educación multicultural y derecho a la diferencia ¿una propuesta ambigua?». *Revista de Pedagogía Social* 4, 17-26.
- MARTÍN DOMINGUEZ, A. (1994). *La formación social de ciudadanos críticos*. Madrid: CIDE
- MARTÍNEZ V.; ÁLVAREZ, D. y MASÓ (1997). «Educación artística y multiculturalismo: ilusión o realidad». En GARCÍA CASTAÑO, F.J. y col (Eds.), *Educación ¿integración o exclusión de la diversidad cultural?* (pp. 65-71). Granada: Laboratorio de estudios Interculturales.
- MCCARTHY, C. (1994). *Racismo y Curriculum*. Madrid: Morata/Paideia.
- MERINO, J.V. (1994). *La educación de los niños inmigrantes extranjeros en los centros escolares de la comunidad de Madrid*. Madrid: CIDE.
- MESA, C. y SÁNCHEZ, S. (1994). *Exploración de la situación bilingüe en los escolares de Melilla. Propuestas y estrategias de intervención educativa*. Madrid: CIDE.
- MUÑOZ SEDANO, A. (1997). *Educación Intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.

- MURILLO, F.J.; GRAÑERAS, M.; SEGALERVA, A. y VÁZQUEZ, E. (1995). «La investigación española en educación intercultural». *Revista de Educación*, 307, 199-219.
- OLIVERAS, M.L. (1997). «Etnomatemáticas y educación intercultural». En GARCÍA CASTAÑO, F.J. y col (Eds.), *Educación ¿integración o exclusión de la diversidad cultural?* (pp 161-168). Granada: Laboratorio de estudios Interculturales.
- ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R. (1997). «El reto de la educación intercultural». *Teoría de la Educación*, 9, 41-53.
- PAJARES, M. (1998). *La inmigración en España*. Barcelona: Icaria.
- PÉREZ-GRANDE, M.D.; GARCÍA DEL DUJO, A. y MARTÍN, A.V. (1999). «Prejuicios, estereotipos y otras profecías autocumplidoras. Un reto para la educación intercultural». *Revista de Pedagogía Social*, 3, 125-146.
- RODRÍGUEZ BLANCO, A. (1997). «La música como elemento inter e intracultural en el ambiente socioeducativo de la ciudad de Ceuta». En GARCÍA CASTAÑO, F.J. y col (Eds.), *Educación ¿integración o exclusión de la diversidad cultural?* (pp 73-85). Granada: Laboratorio de estudios Interculturales.
- SÁNCHEZ FERNÁNDEZ, S. (1996). «Educación multicultural: posibilidades en la práctica». En ORTEGA, J.A.; FERNÁNDEZ DE HARO, E. y MEDINA, A., *Educación multicultural para la tolerancia y la paz: fundamentos y estrategias didácticas* (pp. 99-118). Granada: Universidad de Granada. Asociación para el Desarrollo de la Comunidad Educativa en España.
- SARTORI, G. (2001). *Sociedad Multiétnica, pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus.
- ZABALZA, M.A. (1992). *El trabajo escolar en un contexto multicultural. Educación multicultural e intercultural*. Granada: Impresur.

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA SOBRE MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALIDAD Y PLURALISMO CULTURAL (ÁMBITO ESCOLAR/ESPAÑA) DE 1995 A 2001¹⁹

AGUADO, T. y otros (1995). *Identificación y valoración de modelos desarrollados en contextos educativos multiculturales*. Madrid: CIDE.

19. La revisión bibliográfica se ha llevado a cabo acudiendo a los libros publicados en castellano (ISBN) (años 1995-2001), a las investigaciones realizadas por el CIDE, así como a los artículos que aparecen en distintas revistas del ámbito educativo (años 1995-2001), concretamente:

- Revista Española de Pedagogía.
- Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación.
- Revista Española de Educación Comparada.
- Revista Complutense de Educación.
- Revista de Educación (MEC).
- Revista de Ciencias de la Educación.
- Bordón.
- Cuadernos de Pedagogía.
- Aula de Innovación Educativa.
- Pedagogía Social.

- AGUADO, M^a.T. (1996). *Educación multicultural. Su teoría y su práctica*. Madrid: UNED.
- ÁLVAREZ, M.N.; BALAGUER, N. y CAROL, R. (2000). *Valores y temas transversales en el currículum*. Barcelona: Graó.
- ALVITE, J.P. (1995). *Racismo, antiracismo e inmigración*. Donostia: Gakoa.
- AMORÓS, A. y PÉREZ, P. (1995). *Por una Educación Intercultural*. Madrid: MEC.
- ANTÓN, J.A.; LLUCH, X. y RODAS, M.A. (1995). *Educación desde el interculturalismo*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- ARAGÓN, R. (1997). «Bases y objetivos de la política de inmigración en España». En Congreso sobre *La Inmigración en España*. Madrid: Fundación Ortega y Gasset.
- ARREGUI, J.V. (1997). «El valor del multiculturalismo en educación». *Revista Española de Pedagogía*, 206, 53-78.
- ARROYO, R. (1998). *Propuesta de valores para un currículum intercultural islámico-occidental en la ciudad de Melilla*, Universidad de Granada, Granada.
- (2000). «Estudio comparativo de valores en jóvenes islámicos y occidentales para una educación intercultural». *Revista de Ciencias de la Educación*, 182, 127-149.
- (2000). «Criterios para la elaboración de un currículum intercultural en Melilla: un estudio multimétodo». *Revista Española de Pedagogía*, 216, 313-340.
- BARTOLOMÉ, M. (1995). «Diseños y metodologías de investigación desde la perspectiva de la educación intercultural». *X Congreso Nacional de Pedagogía: Educación Intercultural en la Perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca: Anaya, 647-674.
- (Coord.). (1997). *Diagnóstico de la Escuela Multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- BERGER, P.L. y LUCKMANN, T. (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido: la orientación del hombre moderno*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- BESALÚ, X., BAMPANI, G. y PALAUDARIAS, J.M. (Comp.). (1998). *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona: Pomares.
- BUENO, J.J. (1999). «Somos una Sociedad Multicultural, canon educativo». *Pedagogía Social*, 3, 57-71.
- CABELLO, M.J. y RAYÓN, L. (1998). «En el aula de Educación Primaria: De la multiculturalidad con minúsculas a la CULTURA con mayúsculas». *Revista Complutense de Educación*, 9, 243-255.
- CALLEJO, M.L. (1996). *Diseño y experimentación de un programa de apoyo para alumnos/as en contextos de marginación sociocultural*. Madrid: CIDE.
- CALSAMIGLIA, A. (2000). *Cuestiones de lealtad, límites del liberalismo, corrupción, nacionalismo y multiculturalismo*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- CALVO, T. (1995). *Crece el racismo, también la solidaridad. Los valores de la juventud en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Tecnos.
- (1997). *Valores en los jóvenes españoles, portugueses y latinoamericanos. Problemas y esperanzas de los protagonistas del siglo XXI*. Madrid: Libertarias.
- CANADELL, A. (2001). «El lugar de la interculturalidad». *Cuadernos de Pedagogía*, 303, 52-56.
- CANDAU, E.M. (1996). «Disfrutar de la diferencia». *Manos Unidas, Boletín Extraordinario de Campaña*, XXXVIII, 30-31.
- CARBONELL I PARIS, F. (1995). «Actitudes y actuaciones socioeducativas con los inmigrantes extracomunitarios y sus familias». *Revista de Educación*, 307, 53-74.
- (1995). *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid: MEC.
- (2000). «Decálogo para una educación intercultural». *Cuadernos de Pedagogía*, 290, 90-93.
- CARBONELL, J. (1997). *Temas transversales*. Barcelona: Praxis.
- CÁRDENAS, C. (Coord.). (1995). *Guía para la educación intercultural con jóvenes*. Madrid: Equipo Claves-Comunidad de Madrid.
- CARRANZA M.; LLOBET E. y MALAGARRIGA A. (1999). «Danza y multiculturalidad». *Aula de Innovación Educativa*, 82, 26-28.
- CARRASCO, S. (1997). «Usos y abusos del concepto de cultura». *Cuadernos de Pedagogía*, 264, 14-18.
- CARRITHERS, M. (1995). *Por qué los humanos tenemos culturas. Una aproximación a la antropología y a la diversidad social*. Madrid: Alianza Editorial.
- CASCÓN, P. y GONZÁLEZ, M. (1998). *Vivamos la diversidad. Materiales para una acción educativa intercultural*. Madrid: La Catarata.
- CASES, T. (1999). «La interculturalidad; un reto de futuro». *Aula de Innovación Educativa*, 86, 39-43.
- CASTELLÓ I. y LLOBET T. (2001). «Resolución de conflictos en una escuela multicultural». *Aula de Innovación Educativa*, 103-104, 58-60.
- CASTIELLO, J.M. y NICIEZA, J. (1995). «Diversidad cultural e inmigración. Reflexiones para una educación antirracista». *Signos, Teoría y práctica de la Educación*, 15, 62-69.
- COLECTIVO AMANI (1995). *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Popular/Comunidad de Madrid.
- COLECTIVO IOÉ (1996). *La educación intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- (1997). *La diversidad cultural y la escuela. Discursos sobre atención a la diversidad con referencia especial a las minorías étnicas de origen extranjero*. Informe de investigación. Mimeografiado.
- COLOM, F. (1998). *Razones de identidad: pluralismo cultural e integración política*. Rubí: Anthropos, Editorial del Hombre.
- CONESA, E. (1999). Diversidad y Comunidad educativa. *Pedagogía Social* 4, 43-54.
- CRESPO, R. (1997). «Inmigración y escuela». En GRACIA I LUÑO, M. (Coord.), *II Informe sobre la inmigración y trabajo social* (pp. 625-662). Barcelona: Diputació de Barcelona, Area de Serveis Socials.
- DEL ARCO, I. (1999). «ONGD y escuela de padres: un acercamiento desde la interculturalidad en el CEIP Ginesta de Lleida». *Aula de Innovación Educativa*, 85, 11-13.

- DELGADO, M. (1997). «La razón paradójica» (entrevista). *Cuadernos de Pedagogía*, 259, 8-15.
- DÍAZ, M.J. (1996). *Escuela y Tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- (1997). *Educación y Desarrollo de la Tolerancia*. Madrid: MEC.
- DIEGO, L. (Ed). (1999). *Multiculturalismo y los derechos de las minorías culturales*. Murcia.
- EDUPAZ (1998). *Vivamos la diversidad. Materiales para una acción educativa intercultural*. Barcelona: La Catarata.
- ESPÍN, J.V. y otros. (1998). «Elaboración de un cuestionario para medir la identidad étnica y la aculturación en la adolescencia». *Revista de Educación (MEC)*, 315, 227-250.
- ESSOMBA, M.A. (1999). «La educación intercultural desde las ONG: la experiencia de Sos Racismo». *Aula de Innovación Educativa*, 86, 47-51.
- (1999). *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Grao.
- ESTEVA, J. (1998). *Mil y una voces. El islam, una cultura de la tolerancia frente al integrismo*. Madrid: El País/Aguilar.
- ESTRUCH, A. (1996). *Ciudadanía, libertad y pluralismo: hacia una redefinición del estado de bienestar*. Oviedo: Fundación Asturias.
- FERMOSO, P. (1997). «Interculturalismo y educación no formal». En PETRUS, A. (Coord.), *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel.
- FERNÁNDEZ, M^a.R. y CID, X.M. (1999). «Evaluación de experiencias innovadoras interculturales e investigación intercultural. Propuesta de un análisis holístico-descriptivo». *Pedagogía Social*, 4, 55-67.
- FERNÁNDEZ, M. (1995). *La escolarización del Pueblo gitano*. Laboratorio de Antropología de la Universidad de Granada. Granada: CIDE.
- (1996). *Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano*. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- (1999). *Alumnos gitanos en la escuela paya*. Barcelona: Ariel.
- FRANZÉ, A. (1995). *La integración socio-educativa de la «segunda generación»: estudio socio-antropológico en contextos multiculturales*. Dirección General de Migraciones. Memoria final de investigación inédita.
- (1998). *Cultura/culturas en la escuela: la interculturalidad en la práctica*. OFRIM Suplementos, junio.
- FRESNO, J.M. (1996). *Evaluación de la situación educativa de las minorías étnicas en la provincia de Granada*. Curso 1995-1996. Granada: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. Memoria de investigación inédita.
- FROUFE, S. (1999). «Educación intercultural y pedagógica de la interculturalidad». *Pedagogía Social*, 3, 9-26.
- GALEANO, E. (1998). *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI.

- GARCÍA, A. (1996). «Culturas minoritarias, interculturalismo y democracia: un desafío educativo». En PÉREZ, M. y RUIZ, J. (Coord.), *Factores que favorecen la calidad educativa* (pp. 227-240). Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- (1996). «Educación y entorno social: la "polis" como recurso pedagógico». *Anales de Pedagogía*, 14, 131-144.
- (1996). «La Educación Intercultural como materia transversal del currículum». En SARLET, A.M. (Coord.), *Salud, Medio Ambiente, Tolerancia y Democracia: la transversalidad educativa* (pp. 191-204). Barcelona: PPV/D.M.
- (1997). «¿De qué hablamos cuando decimos diferencia?». En BUENO, J.R. (Dir.), *Exclusión e intervención social* (pp. 33-53). Valencia: Nau Llibres.
- (1997). «La transversalidad en la enseñanza secundaria: un reto ante la diversidad». En ILLÁN, N. y GARCÍA, A. (Coords.), *La diversidad y la diferencia en la Educación Secundaria Obligatoria: Retos educativos para el s. XXI*. Málaga: Aljibe.
- (1997). «Notas sobre la axiología de la Educación Intercultural». En SÁEZ, J. (Coord.): *Transformando los contextos sociales: La educación en favor de la democracia (75-90)*. Murcia: D.M.
- (1998). «La Educación Intercultural: Una respuesta a la diversidad humana». En CAMPILLO, M. y DEL CERRO, J. (Coords.), *Transversalidad y Conocimiento Social* (129-141). Murcia: D.M.
- (1998). «Posibilidades y dificultades del interculturalismo». *Surgam*, 454. Segunda Época. Año XLIX, marzo-abril, 3-22.
- GARCÍA CASTAÑO, F.J. (1995). «Transmitiendo la diferencia. La presencia y el tratamiento de conceptos diferenciadores de la especie humana en los libros de texto». Ponencia presentada al *III Encuentro internacional sobre servicios sociales. La tolerancia y la intervención social*. Valencia: Fundació Bancaixa.
- GARCÍA CASTAÑO, F.J., GARCÍA CANO, M. y GRANADOS MARTÍNEZ, A. (1998). *El racismo pensado. Análisis del conocimiento sobre aspectos racialistas de la construcción de la diferencia en profesionales de la educación*. Laboratorio de Estudios Interculturales: Universidad de Granada.
- GARCÍA CASTAÑO, F.J. y GRANADOS MARTÍNEZ, A. (1999). *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta.
- GARCÍA LÓPEZ, R. y SALES CIGES, A. (1997). «Educación intercultural y formación de actitudes. Programa pedagógico para desarrollar actitudes interculturales». *Revista Española de Pedagogía*, 207, 317-336.
- GARCÍA, C. y PEDRET, R. (1999). «Rodajoc: la experiencia del juego sin fronteras». *Aula de Innovación Educativa*, 82, 24-28.
- GARCÍA, A. y SÁEZ, J. (1998). *Del racismo a la interculturalidad. Competencia de la educación*. Madrid: Narcea.
- GARCÍA A., SÁEZ J. y ESCARBAJAL, A. (1999). «Educación Intercultural: Modelos básicos». *Pedagogía Social*, 4, 5-16.
- GARREL, T. (1998). «Aprender a convivir». *Aula de Innovación Educativa*, 70, 57-58.

- GARRETA, J. (1998). «Escuela y minorías. Inmigrantes y gitanos ante el modelo educativo español». *Revista de Educación (MEC)*, 317, 229-256.
- GIMÉNEZ, C. (1996). *Variables claves en la integración sociocultural en la escuela: un análisis del contexto educativo desde la Antropología Social*. Madrid: Memoria de investigación, CIDE.
- GIMENO, J. (1995). «Materiales y textos. Contradicciones de la democracia cultural». En GARCÍA, J. y BEAS, M., *Libros de texto y construcción de materiales curriculares* (pp. 75-130). Granada: Proyecto Sur.
- GINER, S. y SCARTEZZINI, R. (Eds.) (1996). *Universalidad y diferencia*. Madrid: Alianza Universidad.
- GISBERT, D., GRANDÍN, C. y VICENS, J.A. (1996). *Las cifras de la desigualdad*. Barcelona: Intermón-Octaedro.
- GOMES, L.A. (2000). «La educación en Brasil y sus múltiples supuestos: desafíos en la educación intercultural». *Revista de Educación (MEC)*, 187-198.
- GONZÁLEZ, F. (2000). *Temas transversales y áreas curriculares: (hacer reforma)*. Madrid: Anaya.
- GONZÁLEZ SÁNCHEZ, M. y ESPEJO VILLAR, L.B. (1999). «Políticas educativas en contextos multiculturales. Aprender a convivir con la diferencia». *Pedagogía Social*, 3, 41-56.
- GRANADOS, A. y GARCÍA, F.J. (1995). «Racialismo en los libros de texto. La transmisión de discursos sobre la diferencia en diferentes libros de texto de la educación primaria». Ponencia presentada en el *III Encuentro internacional sobre servicios sociales La tolerancia y la intervención social*. Valencia: Fundación Bancaixa.
- GRAÑERAS, M.; LAMELAS, R.; SEGALERVA, A. y otros. (1998). *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*. Madrid: CIDE.
- IBAÑEZ, T. y MARCO, B. (1996). *Ciencia multicultural y no racista. Enfoques y estrategias para el aula*. Madrid: Narcea.
- ILLÁN, N. y GARCÍA, A. (Coords.) (1997). *La diversidad y la diferencia en la Educación Secundaria Obligatoria; Retos educativos para el siglo XXI*. Málaga: Aljibe.
- JÓDAR M. y ORTEGA, R. (1999). «Integración de minorías a través de juegos populares y tradicionales en un colegio de Lavapiés». *Aula de Innovación Educativa*, 82, 21-23.
- JORDÁN, J.A. (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona: CEAC.
- (2000). «La escuela intercultural situación y propuestas». En *II Jornada del Consejo Escolar de Navarra con los Consejos Escolares de Centro* (pp. 21-48). Pamplona: Gobierno de Navarra.
- JUAN, M.L. y SORIANO, M.A. (1995). *Temas transversales: coeducación*. Almansa: Centro de Profesores de Almansa.
- JULIANO, M.D. (2000). «No sólo el cómo, también el porqué». *Cuadernos de Pedagogía*, 288, 44-49.

- JULIANO, D. y PASCUAL I Satic. (1997). *Discursos de etnicidad en la escuela; ¿hacia una segregación étnica entre centros escolares? Uso, despliegue y efectos de etnicidad en un contexto socioescolar del área metropolitana de Barcelona*. Memoria de investigación inédita. Madrid: CIDE.
- KINCHELOE, J.L. y STEINBERG, R. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- LAMO, E. (1995). *Culturas, estados, ciudadanos. Una aproximación al multiculturalismo en Europa*. Madrid: Alianza.
- LIEGOIS, J.P. (1998). *Minoría étnica y escolaridad: el paradigma gitano*. Madrid: Asociación Presencia Gitana.
- LLAMAZARES, M.C. (1999). *Las libertades de expresión e información como garantía del pluralismo democrático*. Madrid: Civitas, Universidad Carlos III.
- LLEVOT, N. y GARRETA, J. (1998). «Los retos de la Educación Intercultural: Cataluña-Quebec». *Revista Española de Educación Comparada*, 4, 161-190.
- LLUCH, X. y SALINAS, J. (1996). *La diversidad cultural en la práctica educativa. Materiales para la formación del profesorado en Educación Intercultural*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- (1996). «Uso y abuso de la interculturalidad». *Cuadernos de Pedagogía*, 252, 80-84.
- (1997). «Del proyecto educativo al aula. 21 ideas para ponerse en marcha». *Cuadernos de Pedagogía*, 264, 54-60.
- LÓPEZ, M. y BEÑO, J.M. (1997). «Educación social e interculturalismo en los centros escolares: Historia de una experiencia». *Revista Complutense de Educación*, 8 (1), 111-126.
- LOVELACE, M. (1995). *Educación multicultural: lengua y cultura en la escuela plural*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- LOZANO, A. (1997). «Cultura gitana y currículo». *Cuadernos de Pedagogía*, 264, 90-96.
- MAALOUF, A. (1999). *Identidades Asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.
- MALGESINI, G. y GIMÉNEZ, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Servicio de Documentación y Publicaciones.
- MARÍ, R. (1995). «Una mirada hacia el otro. Notas sociológicas acerca de la diversidad y la diferencia». *Sin Fronteras*, 4.
- (1999). «Educación multicultural y derecho a la diferencia: ¿Una propuesta ambigua?» *Pedagogía Social*, 4, 17-27.
- MARÍN, I. (1999). «Proyecto de educación Intercultural: "un mon de jocs a l'Eixample"». *Aula de Innovación Educativa*, 82, 19-20.
- MARÍN, M.A. y otros. (1997). «Los valores del alumnado inmigrante en aulas multiculturales». *Revista de Ciencias de la Educación*, 170, 243-258.
- MARTÍN, J.B. (2001). *Frentes abiertos, pluralismo teórico en psicología social*. Donostia: Iralka.

- MARTÍNEZ, A.; OVIEDO, D. y BONALD, X. (1995). *Temas transversales y currículum*. Granada: Fed. Movimientos de Renovación Pedagógica Andalucía.
- MARTÍNEZ M. y BUXARRAIS M. R. (1998). «La necesidad de educar en valores en la escuela». *Aula de Innovación Educativa*, 70, 37-40.
- MARTÍNEZ, M.J. (1995). *Temas transversales: bibliografía y recursos didácticos*. Albacete: Centro de profesores.
- MARTÍNEZ, V.; ÁLVAREZ, D. y MASO, A. (1997). «Educación artística y multiculturalismo: ilusión o realidad». En GARCÍA CASTAÑO, F.J. y GRANADOS, A. (Eds.), *Educación: ¿Integración o exclusión de la diversidad cultural?* (pp. 65-71). Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- MAURI, T. (1998). «¿Qué hace una atención a la diversidad como tú en una situación como ésta? Desafíos actuales de una escuela para todos». *Aula de Innovación Educativa*, 77, 68-75.
- MAYORAL, D. (1996). «Diferenciación y desigualdad: cuando las diferencias culturales se convierten en desigualdades sociales». *Revista de Educación (MEC)*, 311, 183-203.
- MENDILUCE, J.M. (1999). *Tiempo de rebeldes. Ciudadanía y participación*. Madrid: Círculo de Lectores.
- MERINO, J. y MUÑOZ, A. (1995). «Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural». *Revista de Educación*, 307, 127-162.
- MESA, M.C. y SÁNCHEZ, S. (1996). *Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de un caso: Melilla*. Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- MILLER, D. (1997). *Sobre la nacionalidad: autodeterminación y pluralismo cultural*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- MONTES, A. (1997). «Inmigración y educación de adultos en la región de Murcia. Propuestas para la integración». En GARCÍA, F.J. y GRANADOS, A.: *Educación: ¿Integración o exclusión de la diversidad cultural?* (pp. 215-222). Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- MORA, J.M. y CARRANZA, M. (1999). «Interculturalidad y educación física». *Aula de Innovación Educativa*, 82, 6-7.
- MORALES, M. (2000). «Viaje intercultural a través de la lectura». *Cuadernos de Pedagogía*, 290, 38-4156.
- MORENO, F. (2000). «La integración de una minoría gitana». *Cuadernos de Pedagogía*, 292, 29-31.
- MOUFFE, Ch. (1999). *El retorno de lo político: comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- MUÑOZ, A. (1997). «Los temas transversales del currículo educativo actual». *Revista Complutense de Educación*, 8 (2), 161-173.
- (1997). *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- MURILLO, F. y otros. (1995). «La investigación española en educación intercultural». *Revista de Educación*, 307, 199-216.
- NAVAL, C. (2000). *Educar ciudadanos*. Pamplona: EUNSA (2ª ed.).
- NAVARRO, J.M. (1997). *El Islam en las aulas*. Barcelona: Icaria.
- NIETO, S. y SANTOS, M.A. (1997). «Formación multi/intercultural del profesorado: perspectivas en los Estados Unidos y en España». *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, 9, 55-74.
- NOLLA, R. (1997). «Trabajar dos culturas». *Cuadernos de Pedagogía*, 264, 97-99.
- OLVEIRA, M.E. y SANTOS, M.A. (2000). «Interculturalismo en Europa: el referente de las segundas generaciones españolas en Francia». *Revista Española de Pedagogía*, 216, 341-356.
- ORTEGA, J.A. (1996). «Educación multicultural para la tolerancia y la paz: fundamentos y estrategias didácticas». En *I Simposium Nacional de Educación Multicultural para la Tolerancia* celebrado en Granada los días 13, 14 y 15 de marzo de 1996. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- ORTEGA, J. (1996). *Problemática socio-educativa del inmigrante en Castilla y León: programa de intervención socio-educativa encaminado a lograr la igualdad de oportunidades en minorías étnicas o culturales*. Memoria de investigación inédita. Madrid: CIDE.
- ORTEGA, P.; MÍNGUEZ, R. y GIL, R. (1996). *La tolerancia en la escuela*. Barcelona: Ariel.
- ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R. (1997). «El reto de la educación intercultural». *Teoría de la Educación*, 9, 41-53.
- PAJARES M. (1998). *La inmigración en España*. Barcelona: Icaria.
- PALOS, J. (1997). *África más cerca*. Barcelona: Intermón-Octaedro.
- (1998). *Educar para el futuro: temas transversales del currículum*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- PEÑAFIEL, F. (1996). *Los valores en la LOGSE y sus repercusiones educativas*. Granada: Universidad de Granada.
- PERALTA, J. (1995). *Globalización y temas transversales en Educación Primaria*. Albacete.
- PERCENTAL, J.M. (1995). *Nacionalismos, xenofobia y racismo en la comunicación*. Barcelona: Paidós.
- PÉREZ, G. (1999). «Educación para la ciudadanía. Exigencias de la sociedad civil». *Revista española de Pedagogía*, 213, 245-280.
- PÉREZ, Mª.D., GARCÍA, A. y MARTÍN, A. (1999). «Prejuicios, estereotipos y otras profecías autocumplidoras. Un reto para la educación intercultural». *Pedagogía Social*, 3, 125-146.
- PÉREZ, N. (1996). «Feminismo, multiculturalismo y educación especial». *Cuadernos de Pedagogía*, 253, 86-91.
- PÉREZ, A. (1998). «La cultura institucional de la escuela». *Cuadernos de Pedagogía*, 266, 79-92.
- PÉREZ, G. (1997). *Cómo educar para la democracia. Estrategias educativas*. Madrid: Popular.

- PHILIPP, M.G. (1997). «De la Educación Intercultural al enfoque intercultural en educación: Estado actual y prospectiva de futuro; el caso francés». *Revista Española de Educación Comparada*, 3, 179-214.
- PRIETO, L. (1996). *Tolerancia y minorías. Problemas jurídicos y políticos de las minorías en Europa*. Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- RÁBANO, M.F. (2000). «Competencia intercultural y estereotipos en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera». *Revista de Ciencias de la Educación*, 182, 253-269.
- REYERO, D. (1995). «El problema del estructuralismo y la educación multicultural». *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, 7, 153-162.
- (2001). «El valor educativo de las identidades colectivas: cultura y nación en la formación del individuo». *Revista Española de Pedagogía*, 218, 105-120.
- RODRÍGUEZ, A. y GARCÍA, A. (1995). «Mercado de trabajo, xenofobia e intercultural». *Anales de Pedagogía*, 15, 159-176.
- RODRÍGUEZ, M. (1995). *La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal*. Vilassar de Mar: Oikos-Tau.
- RODRÍGUEZ, M. (1998). *Historia de la Región de Murcia*. Murcia: Editora Regional de Murcia.
- ROQUE, M.A. (1997). *Identidades y conflictos de valores*. Barcelona: ICEM-ICARIA.
- ROSALES, C. (1999). *Textos para la enseñanza de los temas transversales*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- SALAZAR, J. (1997). *Los principios de comprensividad y diversificación como respuesta a la diversidad en una escuela multicultural dentro de la enseñanza obligatoria*. Memoria de investigación inédita. Madrid: CIDE.
- SALES, A. y GARCÍA, R. (1997). *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- SAN ROMÁN, T. (1996). *Los muros de la separación. Ensayo sobre alterofobia y filantropía*. Madrid: Tecnos.
- SÁNCHEZ, A. (1996). «Anverso y reverso de la tolerancia». En *Claves*, 65. Madrid.
- SANTOS, M.C. y otros. (1996). *La cultura gitana en el currículo de infantil y primaria. Salamanca*. Unidad de Programas Educativos. Dirección Provincial de Educación.
- SANTOS, M.A., COWAN J. y PÉREZ, S. (1995). «La política educativa multicultural y su práctica en un área del Reino Unido. Posibles implicaciones para el caso español». *Bordón*, 47 (3), 317-332.
- SANZ, J. (2000). «Recomendaciones para la educación intercultural». *Cuadernos de Pedagogía*, 296, 12-13.
- SARTORI, G. (1998). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. Madrid: Taurus.
- (2001). *La sociedad multiétnica, pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus, S.A. Grupo Santillana.
- SCARTEZZINI, R. (1996). *Universalidad y diferencia*. Madrid: Alianza.
- SENGHOR, L.S. (1995). *El diálogo de las culturas*. Bilbao: Mensajero.
- SERRA, C. y ALEGRET, J.L. (1997). «La diversidad humana en los libros de texto». *Cuadernos de Pedagogía*, 264, 20-23.
- SIGUAN, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.
- SOLÉ, C. (1996). *Racismo, etnicidad y educación intercultural*. Lleida: Universitat de Lleida.
- SORIANO, E. (1996). «Investigación de la diversidad cultural en los centros educativos de la comarca del campo de Dalías (Almería)». *Bordón*, 4 (48), 393-410.
- SOTO, P. y TOVIÁS, S. (1997). «Entre la certeza y la duda». *Cuadernos de Pedagogía*, 264, 67-73.
- STAVENHAGEN, R. (1996). «La educación para un mundo multicultural». En DELORS, J., *La educación encierra un tesoro* (pp. 273-278). Madrid: Santillana/UNESCO.
- TAMAYO, M. y DELGADO, L. (1998). *La definición del problema de la inmigración en España*. Madrid: Instituto Universitario Ortega y Gasset.
- TEDESCO, J.C. (1996). «Los desafíos de la transversalidad en la educación». *Revista de Educación (MEC)*, 309, 7-23.
- TEJEDOR, F.J. (1995). «La investigación educativa y su contribución al desarrollo de la innovación». *Bordón*, 47, 177-192.
- TORRE, S. (1996). «El proceso innovador. La dinámica de cambio». En ROSALES, C. (Coord.), *I Congreso de Innovación Educativa* (pp. 91-112). Tórculo, vol. I. Santiago.
- TORRES, J. (1995). «La presencia de diferentes culturas en las situaciones escolares. Posibilidad de diálogo y acción». En F. ALFIERI y otros, *Volver a pensar la educación* (vol. I). Política, educación y sociedad (pp. 232-253). Madrid: Morata.
- TORRES, S. (1997). «Multiculturalidad y antidiscriminación». *Cuadernos de Pedagogía*, 264, 30-34.
- TOURAINÉ, A. (1995). «¿Qué es una sociedad multicultural?». *Claves de razón práctica*, 56, 14-25.
- (1997). *¿Podemos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid: PPC.
- VALLESCAR, D. (2000). *Cultura, multiculturalismo e interculturalidad: hacia una racionalidad intercultural*. Madrid: El perpetuo Socorro.
- VAN DIJK, T. (1997). *Racismo y análisis crítico de los medios*. Barcelona: Paidós.
- VELASCO, J.C. y BERMEJO, F.J. (1999). *Multiculturalismo: aspectos político, económico y ético*. Santander: Sal Terrae.
- VV.AA. (1995). «Multiculturalismo y educación de personas adultas». En *Jornadas de Multiculturalismo y Educación de Personas Adultas*, Zaragoza 17 y 18 de junio, 1993. Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- VV.AA. (1995). *Comunicación y pluralismo*. Actas del I Congreso Internacional. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca, Departamento de Publicaciones.
- VV.AA. (1996). *Cómo trabajar los temas transversales en la escuela: cuadernos de trabajo*. Lebrija: Centro de Profesores de Lebrija.

- VV.AA. (1997). Educar la sensibilidad ciudadana. *Cuadernos de Pedagogía*, 264, 100-102.
- VV.AA. (1997). *Aproximación a los temas transversales*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- VV.AA. (1997). «Un programa interdisciplinar». *Cuadernos de Pedagogía*, 264, 44-47.
- VV.AA. (1997). *Temas transversales y educación en valores en el proyecto de centro*. Las Gabias: Ediciones Adhara.
- VV.AA. (2000). *Desarrollo de los temas transversales en el curriculum*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- VV.AA. (2001). *Didácticas específicas; Temas transversales*. Barcelona: Océano Grupo Editorial.
- VV.AA. (2000). *Estrategias para el desarrollo de los temas transversales del curriculum*. Barcelona: Horsori.
- YUS, R. (1996). *Temas transversales: hacia una nueva escuela*. Barcelona: Graó.
- (1998). «Sobre la coexistencia de 2 concepciones educativas en el curriculum de la LOGSE». *Aula de Innovación Educativa*, 69, 73-78.
- ZAPATA, R. (1996). *Ciudadanía y democracia: una revisión del liberalismo democrático desde el pluralismo, la autonomía y la tolerancia*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, Servicio de Publicaciones.
- ZURBANO, J.L. (1999). *Bases de una educación para la paz y la convivencia*. Navarra: Servicio de Prensa, Publicaciones y Relaciones Sociales.

INTERDISCIPLINARIDAD Y PARTICIPACIÓN. UN ESPÍRITU CONSTRUCTIVO PARA LA UNIVERSIDAD*

Rafael Alvira

Formar *profesionales* y formar *hombres* a través de la *ciencia* ha sido siempre la finalidad de la institución universitaria. Se ha sostenido incluso que esto es así desde el inicio mismo de la reflexión intelectual en occidente.

Las dos primeras escuelas con las que comienza la historia de la filosofía y de la ciencia europeas, la de Mileto y la Pitagórica han podido ser caracterizadas, respectivamente, por su estilo profesional y su estilo humanístico. La primera estaría organizada de modo más propio como una escuela artesanal, con unos intereses que se centraban sobre todo en el conocimiento del cosmos. La segunda era una comunidad de amigos, y el interés por la formación humana era relevante.

Si bien esta tesis «inaugural» requeriría muchos matices y está forzada, indica algo latente que ha ido reapareciendo una y otra vez en estos dos milenios y medio. La dificultad está siempre en encontrar una buena síntesis, o mejor, una buena simbiosis entre la formación profesional y la humanística, siempre desde la ciencia.

Esa dificultad puede ser la causante de algunos de los problemas cruciales universitarios y, en concreto, de la tendencia a la mala abstracción y al escapismo, o, dicho de otro modo, de la colocación universitaria en un mundo

* Este artículo, un tanto diverso al resto de colaboraciones de este libro, recoge una conferencia pronunciada en Pamplona el día 14 de septiembre de 2001 con motivo del X Encuentro de la Asociación Alexander von Humboldt de España en la Universidad de Navarra. Pareció una aportación adecuada al conjunto.