



RELACIONES INTERCULTURALES EN LA DIVERSIDAD
RELACIONES INTERCULTURALES EN LA DIVERSIDAD



**RELACIONES INTERCULTURALES EN LA
DIVERSIDAD.**

**II JORNADA SOBRE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN
PARA LA INTERCULTURALIDAD**

ÍNDICE

Rodríguez García, Luis. Prólogo.

Roldán Tapia, Antonio R. Introducción.

Salazar Benítez, Octavio. La igualdad de género como fundamento y límite de una democracia intercultural.

Centro de Estudios Interculturales. El Centro de Estudios Interculturales: creando escenarios diálogo para construir región.

Green Stocel, Abadio; Sinigui, Sabinee y Rojas, Alba Lucía. Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. Una apuesta política, cultural y académica desde la educación superior y las comunidades ancestrales.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Al Fagoush, Fadua. Estrategias y actitudes de aculturación en los adolescentes inmigrantes y autóctonos: una comparación entre Italia y España.

Cuder, Primavera. Southern Europeans and ‘Moors’ from the early Modern English perspective: the stranger in the dramatic production of Shakespeare and Dekker.

PLURILINGÜISMO

Hidalgo Ruiz, Elisa; Tejederas Dorado, Margarita; Arias González, Mercedes; Torres Caño, Pilar y Blázquez Ruz, Francisco J. ‘Cantalenguas’: concurso educativo de canción en lengua extranjera.

Roldán Tapia, Antonio R. Culturas, competencias y plurilingüismo: más allá del debate terminológico.

Santos Díaz, Inmaculada C. ‘Bienvenido a tu casa’: propuesta didáctica para el aprendizaje de español como segunda lengua.

TURISMO ÉTICO Y SOSTENIBILIDAD

Bakkali, Nourddin. Mise pilote en valeur du site megalithique de Mzora. Projet pilote de développement humain a travers la mise en marche du tourisme responsable.

Jiménez Valiente, M^a Dolores. Importancia de las manifestaciones artísticas como vehículo de relaciones interculturales. La pintura en el Norte de Marruecos.

Rivera Mateos, Manuel. El turismo experiencial como forma de turismo responsable e intercultural.

EDUCACIÓN INCLUSIVA

Medina Arrabal, Pilar. La escuela del siglo XXI. Compartir y convivir: relación escuela y familia.

Medina González, Sebastián y Valenzuela Magaña, M^a Jesús. Un modelo de entendimiento intercultural en un instituto de Secundaria.

Navarro Tejero, Antonia. Postcolonial Feminism: Teaching how to avoid prejudices about Muslim women in an ESL classroom.

PRÓLOGO

CRISIS Y DIVERSIDAD

El Diálogo Intercultural constituye sin duda un vector prioritario de la configuración social ciudadana y debe ser un claro exponente no sólo para la convivencia ciudadana, sino que se debe proceder a la formación de especialistas que tengan competencias en atender y fomentar esta sensibilidad y derecho en un ámbito muy transversal: socio-económico, ideológico, étnico, creencias, género, inmigración, educación, identidades culturales, etc. Y es, por tanto, una satisfacción que este II Premio de Interculturalidad haya significado un incremento en la participación e internalización del mismo, a pesar de la crisis sistémica y pérdida generalizada de derechos que estamos padeciendo en estos últimos tiempos.

La Diversidad Cultural suscitaba un interés fundamental al iniciarse el nuevo siglo. Estaba provocando un cambio cualitativo en las relaciones entre personas e instituciones en la que todas las dimensiones de la estructura básica de la sociedad se estaban viendo afectadas. La Unesco y la Comisión Europea han generado informes y declaraciones a favor de que las instituciones públicas promuevan el Diálogo Intercultural a fin de que las ciudades sean lugares de encuentro de culturas, puesto que cada vez son más diversas y mestizas. Sin embargo, los significados que se le asignan a esta expresión son tan variados como cambiantes. Algunos consideran que la diversidad cultural es intrínsecamente positiva, en la medida en que se refiere a un intercambio de la riqueza inherente a cada cultura y, por ende, a los vínculos que nos unen en los procesos de diálogo e intercambio. Para otros, las diferencias culturales constituyen en este momento la raíz de numerosos conflictos. Esta segunda percepción resulta hoy bastante preocupante puesto que la mundialización ha aumentado los puntos de interacción entre las culturas, originando tensiones y reivindicaciones en relación con la identidad, que se convierten en fuentes potenciales de fricción y enfrentamiento. Por consiguiente, el desafío fundamental consiste en volver a proponer una perspectiva coherente de la diversidad cultural que, lejos de ser una amenaza, pueda contribuir a las medidas que adopte la comunidad internacional para promover el diálogo intercultural en favor de la convivencia cotidiana de muy diversas maneras y por diferentes grupos: en la vida cultural, en los espacios públicos, en las escuelas, en las relaciones laborales y en la media.

En efecto, las sociedades del siglo XXI no pueden concebirse como entidades aisladas y mono-culturales y la constatación de que este hecho se está imponiéndose, incluso democráticamente, nos debe poner alertas del relieve que las tensiones entre las culturas están reviviendo. Contra la fractura social, el diálogo intercultural debe ser por tanto una de las prioridades sociopolíticas del momento y así lo reconocen el Consejo de Europa, la UNESCO y otras instituciones públicas. En nuestro caso, consideramos que La educación en general y específicamente la universitaria, por su historia y la práctica y movilidad contemporánea, es un socio natural y promotor del diálogo intercultural y el entendimiento entre comunidades diversas.

REFERENCIAS INSTITUCIONALES

Hecha esta introducción sobre la importancia de la especial consideración que el ámbito de la defensa del diálogo interculturalidad debe tener en este momento como consecuencia del impacto de la crisis sobre el reconocimiento y apoyo de la diversidad, quisiera hacer algunas reflexiones en favor de la consolidación de este fenómeno. En este sentido van las referencias institucionales a las que a continuación aludo y que deben ser marcos referenciales. La UNESCO ha declarado que “la diversidad cultural es una característica esencial de la humanidad; debe considerarse como un patrimonio común y, su defensa, un imperativo ético inseparable del respeto a la dignidad de la persona humana; aunque no es un fenómeno social nuevo, la diversidad cultural ha comenzado a suscitar un

interés fundamental al iniciarse este siglo”. Sin embargo, los significados que se le asignan a esta expresión “comodín” son tan variados como cambiantes.

En concreto, el Informe Mundial de la UNESCO “Invertir en la Diversidad Cultural y el Diálogo Intercultural (2010) revela que desde su creación, esta institución mundial ha estado convencida del valor intrínseco y la necesidad de la diversidad cultural. Ya la Declaración de su Constitución (1945) mencionaba la “fecunda diversidad” de las culturas del mundo. Esta convicción es tan pertinente hoy como en el pasado, a pesar de que la definición de “cultura” es ahora mucho más amplia y de que la mundialización ha modificado significativamente la situación previa. Los objetivos del Informe Mundial sobre la Diversidad Cultural son los siguientes:

- analizar la diversidad cultural en todas sus facetas, tratando de exponer la complejidad del proceso y, al mismo tiempo, definir un rasgo común entre la amplia gama de interpretaciones posibles;

- mostrar la importancia de la diversidad cultural en distintos ámbitos (lenguas, educación, comunicación y creatividad) que, al margen de sus funciones intrínsecas, pueden considerarse esenciales para salvaguardar y promover la diversidad cultural; y

- convencer a los encargados de adoptar decisiones y a las distintas partes interesadas de la importancia de invertir en la diversidad cultural en cuanto dimensión esencial del diálogo intercultural, ya que ello permitirá renovar nuestros enfoques del desarrollo sostenible, garantizar el ejercicio eficaz de las libertades y los derechos humanos universalmente reconocidos y fortalecer la cohesión social y la gobernanza democrática.

Por consiguiente, el desafío fundamental hoy consiste en proponer una perspectiva coherente de la diversidad cultural y, por su conducto, aclarar cómo, lejos de ser una amenaza, puede contribuir a las medidas que adopte la comunidad internacional y las comunidades nacionales, autonómicas y locales. Es éste el objetivo esencial de diversos documentos e informes a los que debiéramos aludir: *Issues of Cultural Diversity (sep. 2004)*; *Convención sobre la protección y promoción de la diversidad (oct. 2005)*; *De la diversidad de las expresiones culturales*; *Invertir en la Diversidad Cultural y el Diálogo Intercultural (2010)*; *Declaración universal de la sobre la diversidad cultural*; *10 Claves para la promoción y soporte de la diversidad cultural (2005)*.

Así mismo, la COMUNIDAD EUROPEA ha hecho una de sus prioridades políticas el promover el diálogo intercultural con el fin de asegurar un mejor entendimiento de las culturas, la cohesión social y la estabilidad sobre la base del principio de aceptación de los otros, con sus diferencias. Así, el Consejo de Europa declara el “*Año Europeo del Diálogo Intercultural 08*”; En Mayo de 2008 publica el “*White Paper on Intercultural Dialogue*”, que fue redactado siguiendo un proceso de consulta amplio, abierto e inclusivo de todos los sectores implicados en el diálogo intercultural. En enero de 2008, lanza un “Programa de Ciudades Interculturales”. Se preparan una serie de instrumentos metodológicos para guiar el análisis y el desarrollo de ciudades interculturales pilotos. El programa incluye tres documentos básicos un Marco Conceptual: ¿qué se entiende por ciudad intercultural y cuáles son los procesos estratégicos que se necesitan para construirla?; una serie de Recursos para la construcción de ciudades interculturales, criterios conceptuales y prácticos relacionados con el diseño, la construcción, el liderazgo, el desarrollo de estrategias, el proyecto de planificación, consulta, participación, sostenibilidad; y un Proceso de Evaluación del Desarrollo de la Política Intercultural de las Ciudades.

Finalmente, desde una perspectiva más universal, la ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE CIUDADES Y GOBIERNOS LOCALES UNIDOS (CGLU) en su Consejo Mundial ha hecho la Declaración “*Construyamos las ciudades inclusivas del siglo XXI*”. Documento político de inclusión social aprobado por el Consejo Mundial celebrado en Estambul el 30 de noviembre de 2008 y ha propiciado y fomentado la Agencia XXI de la Cultura. Siendo un

documento denso y bien justificado, la idea central del mismo gira en torno a la diversidad cultural de las ciudades; el mestizaje, como un hecho incontestable que puede ser percibido como una amenaza o una oportunidad; defiende que la educación en todos sus niveles, la política municipal, el discurso de la media y el grado de implicación de la sociedad civil son los vectores que condicionan la resolución de este importante dilema: *“Las ciudades del futuro con éxito serán interculturales, capaces de dialogar, gestionar y explorar el potencial de su diversidad cultural para estimular mayor calidad de vida”*.

EN DEFENSA DEL DIÁLOGO INTERCULTURAL

Conscientes de esta necesidad urgente de compromiso en favor del Diálogo Intercultural y el fomento del derecho a la Diversidad, las actividades de la Cátedra tienen como señas identitarias la transversalidad innata al proceso de interculturalidad y algunos de los eventos más significativos ponen de manifiesto nuestro apoyo al Diálogo Intercultural. En consecuencia con este compromiso, edita los trabajos de calidad seleccionados por la Comisión Académica y que hayan sido presentados al PREMIO A LA INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN PARA LA INTERCULTURALIDAD. Esta publicación trata de estimular los pasos hacia una sociedad intercultural, que no puede quedar expuesta al azar o a la propia dinámica social, sino que debe basarse en el esfuerzo y reconocimiento público de trabajos de investigación e experiencias innovadoras hechos en su defensa.

En esta II Convocatoria, la Comisión Académica acordó por unanimidad conceder el premio en la Modalidad de Investigación al trabajo titulado, “La igualdad de género como fundamento y límite de una democracia intercultural” presentado por Octavio Salazar Benítez. Se reconoce su calidad como un excelente trabajo de investigación en el ámbito de las Ciencias Sociales y Humanidades, está muy bien fundamentado y aborda cuestiones de plena actualidad, con una bibliografía muy actualizada y un discurso académico muy bien estructurado. La Comisión hace suyas las palabras del autor al mencionar que “el diálogo intercultural, y por tanto la convivencia pacífica, sólo es posible si la diversidad cultural se somete a los límites, marcados por los derechos humanos y, muy especialmente, por los derechos de las mujeres y las niñas”.

En la Modalidad de Innovación se han concedido dos Premios exaequo. Premio a la “Creación e impartición de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra y desarrollo de los planes de vida indígena” presentado por Abadio Green Stocel en nombre de la Comisión Académica Indígena (OIA- INDEI), Coordinadora de esta titulación en representación de la Universidad de Antioquia con sede en la ciudad de Medellín (Colombia). Se valora con la concesión de este Premio, “la contribución de esta titulación al reconocimiento del sistema educativo de las cinco comunidades indígenas que habitan este área de Colombia, al entendimiento de los grupos sociales que conforman la sociedad colombiana, al avance de una paz social y al desarrollo de un modelo educativo alternativo, atribuyendo un papel fundamental a la cultura de los pueblos autóctonos de las zonas en cuestión y proporcionando un modelo educativo integral novedoso propio de intervención intercultural para toda la comunidad internacional. Este Premio ha querido servir para fortalecer el sueño colectivo de los pueblos indígenas de Antioquia y de todas las personas e instituciones que acompañan y cooperan a que este proceso se haya implantado y cumpla un hito histórico en la Historia de la Humanidad”.

El premio a la labor social realizada por el Centro de Estudios Interculturales de la Universidad Javeriana de Cali (Colombia), supone “el reconocimiento público a una importante labor de cooperación en defensa de valores sociales en favor de los Cortadores de Caña del Valle del Cali; el continuado apoyo en el ámbito del respeto a la diversidad y el diálogo intercultural al esfuerzo de sensibilización y defensa de sus derechos llevado a cabo

durante años por comunidades indígenas y afro-descendientes contra la agresión medioambiental de ciertas empresas multinacionales energéticas son cada vez más importantes para la democracia y la ciudadanía, para la cohesión y la reducción de la exclusión social, para instaurar la paz y asegurar la igualdad y la convivencia como un derecho humano inalienable”.

UN DILEMA A RESOLVER

Aunque estos acuerdos internacionales han potenciado la sensibilización y han promovido acciones en favor del apoyo a la diversidad y el diálogo intercultural, la situación creada por la crisis sistémica de carácter universal requiere compromisos urgentes por mantener e incrementar una filosofía de convivencia mundial. En efecto, aunque hay que reconocer que estas declaraciones no han sido simples conmemoraciones sino compromisos reales. Han generado un inmenso interés en las ciudades miembros de la Red de Ciudades Interculturales. Muchas ciudades europeas están siendo lugares de encuentro de diferentes culturas, y cada vez son más diversas y mestizas. El diálogo intercultural forma parte de la convivencia cotidiana de muy diversas maneras y por diferentes grupos: en la vida cultural, en los espacios públicos, en las escuelas, en las relaciones laborales y en la media.

Pero si estos enfoques interculturales han servido para generar compromisos de convivencia y respeto a la otredad, no se puede ocultar que el discurso económico neoliberal y su agresividad contra el mantenimiento del estado de derecho y la fractura social que se está produciendo, está subvirtiendo los criterios éticos adoptadas por otras instancias políticas más humanizadas, pero excesivamente tolerantes con conductas mercantilistas sin escrúpulo. Es este el dilema en el que actualmente nos encontramos. Cuando parecían que la horizontalidad de los vectores sociales apuntaba sólidamente a alcanzar nuevas metas y la consecución de los Objetivos del Milenio, es como si un boomerang estuviera desmoronando tantos logros y expectativas. De ahí, que cualquier impulso que sensibilice y lleve a la no inhibición y a la pro-actividad es hoy necesario y bien recibido. Y, a pequeña escala, esta puede ser la funcionalidad prioritaria de este Premio en favor del Diálogo Intercultural que tanto esfuerzo, investigación y compromiso social revela, y que en esta edición ha dado buenas semillas que esperamos fermenten pronto.

Luis Rodríguez García

Director Cátedra Intercultural “Córdoba Ciudad Encuentro”.

INTRODUCCIÓN

La *diversidad* de las aportaciones hechas por los autores en el libro que aquí se presenta es el mejor reflejo del título elegido para el mismo. *Diversidad* que se ve enriquecida por una novedosa internacionalización del Premio, que ha conseguido atraer participantes de lugares tan dispares como Italia, Marruecos o Colombia, y que ha hecho posible la transmisión de conocimientos y experiencias interculturales en distintas lenguas. Estos hechos ponen de relieve, de la misma manera, que la primera parte del título del libro, *relaciones interculturales*, no es un mero objetivo sino una realidad alcanzada y desarrollada por todas las personas participantes.

Esa internalización antes apuntada convive con una rica muestra de contribuciones hechas por parte de los y las docentes de la enseñanza pública de nuestra comunidad que, en estos momentos en los que el sistema educativo español sufre los envites de la crisis y está puesto en entredicho por su enésima reforma, dan pública muestra de su dedicación e iniciativa, en todas sus facetas (docente, orientadora, directiva o de asesoramiento de formación), yendo más allá de sus meras obligaciones laborales y aportando verdadera calidad al sistema educativo.

Todo lo anterior tiene su reflejo en el contenido de este volumen. El libro está compuesto por un total de catorce artículos, agrupados en torno a los ejes temáticos del *II Premio sobre Investigación e Innovación para la Interculturalidad*, con la excepción de los tres primeros, ganadores en la convocatoria de la última edición.

De los tres trabajos que abren la publicación, el Director de la Cátedra ha hecho una generosa presentación en el *Prólogo*, motivo por el cual no ha lugar una reiteración de las singulares características que le han hecho merecedores de tal distinción.

Dicho lo anterior, el primer capítulo incorpora las contribuciones presentadas en el eje temático de *Atención a la diversidad*, y contiene dos artículos, bien distintos uno del otro, con una diferente perspectiva del mismo hecho. En el primero se presenta un estudio comparativo entre las estrategias y actitudes de aculturación entre adolescentes, tanto inmigrantes como autóctonos, italianos y españoles. El segundo es un trabajo sobre literatura en lengua inglesa que presenta cuál era la concepción del *otro* en las obras de Shakespeare y sus coetáneos, con especial atención a la figura del *moro* y del *católico mediterráneo*, que con sus valores y *modus vivendi* aportaban el contrapunto al protestantismo anglosajón.

El segundo bloque de trabajos aparece bajo el título de *Plurilingüismo*, y contiene aquellas contribuciones que demuestran la estrecha relación existente entre los conceptos de lengua y cultura. El primer trabajo de esta sección está dedicado al concurso educativo de canción en lengua extranjera, *Cantalenguas*, que organiza el Centro de Profesorado Luisa Revuelta de Córdoba y que en 2013 ya ha llegado a su cuarta edición, consolidado con una participación de alumnado y profesorado que en cada edición se cuenta por varios cientos. Es una iniciativa que pone de relieve la idea acuñada por el Consejo de Europa en relación al aprendizaje para toda la vida (*life-long learning*) y el fomento del aprendizaje y uso de varias lenguas posibles. El segundo artículo presenta una discusión de los términos clave en este ámbito académico y profesional -*culturas, competencias y plurilingüismo*-, concluyendo con una apuesta clara por el desarrollo de la *competencia intercultural*. El tercer artículo de este bloque es un acertado ejemplo de propuesta didáctica para el aprendizaje de la lengua española por parte del alumnado inmigrante; lengua que para ellos es lengua primera de la mayoría de los estudiantes, lengua oficial del país y lengua de instrucción en el sistema escolar de nuestra comunidad autónoma.

El tercer capítulo incluye tres artículos bajo el eje temático *Turismo ético y sostenibilidad*. El centro de interés de este bloque se focaliza en Marruecos, con dos aportaciones distintas que contribuyen a dar ejemplo de las posibilidades que ofrece el turismo sostenible. La primera contribución, escrita en francés, es un proyecto de puesta en valor del sitio megalítico de Mzora, en el noreste del país, junto a un conjunto de actuaciones

que muestran los usos y costumbres autóctonas, y que pueden contribuir al desarrollo ético de una industria turística en la región. El segundo artículo invita al conocimiento de la zona de Tetuán y alrededores a través de la obra artística del pintor granadino Mariano Bertuchi y el legado cultural compartido entre el sur de España y el norte de Marruecos. El último artículo define acertadamente las nuevas formas de turismo experiencial y vivencial, incluyendo particularmente el *slow travel* y aquellas modalidades turísticas que propician las relaciones interculturales directas e igualatorias entre los turistas y las poblaciones visitadas.

El libro se cierra con tres trabajos, agrupados en el eje temático de la *Educación inclusiva*, que reflejan la aplicación práctica de los principios teóricos de los que el conjunto de la publicación hace gala.

La primera de estas tres contribuciones recoge el conjunto de actuaciones llevadas a cabo dentro de un instituto de secundaria de una pequeña localidad, en pro del entendimiento intercultural entre los grupos sociales que conviven en el entorno: la población local autóctona, entre la que hay un porcentaje importante de familias de etnia gitana, y la población inmigrante, atraída por el cultivo de la aceituna, predominantemente marroquí. La segunda contribución demuestra cómo el esfuerzo por convivir y compartir acerca culturas, y prueba de ello es el proyecto que se está desarrollando a través de los centros docentes de los pueblos de la Axarquía malagueña, con la iniciativa de la autora del artículo y el trabajo de un amplio grupo de colaboradores de las distintas nacionalidades y culturas que conviven en la zona. El proyecto está perfectamente consolidado en la zona y sus actuaciones se remontan ya al curso escolar 2005/2006. Esta colección de artículos se cierra con una propuesta didáctica para alumnado de Bachillerato que conjuga el aprendizaje de la lengua inglesa con el tratamiento de materias transversales, ejemplificadas en este caso en la deconstrucción de los estereotipos sobre la mujer musulmana.

De todo lo anterior podemos concluir que el libro que aquí se presenta es un ejemplo modelo de diversidad: en la manera en la que cada uno de los autores ha percibido, proyectado, interpretado, teorizado o aplicado el hecho intercultural. El libro es uniforme en su temática pero diverso en su percepción, y ello es motivo de satisfacción para los coordinadores de los ejes temáticos del *II Premio sobre Investigación e Innovación para la Interculturalidad* y para las dos personas responsables de coordinar esta edición del texto.

Como siempre ocurre, aquí se cierra una pequeña ventana, la del *II Premio*, pero, a buen seguro, se abrirán muchas otras tras la lectura de estos trabajos, que actuarán como inspiración para las actuaciones de otros profesionales en los distintos ámbitos en los que las relaciones interculturales tienen lugar.

Antonio R. Roldán Tapia
Coordinador de la publicación

LA IGUALDAD DE GÉNERO COMO FUNDAMENTO Y LÍMITE DE UNA DEMOCRACIA INTERCULTURAL

Octavio Salazar Benítez¹
Profesor de Derecho Constitucional
Universidad de Córdoba

RESUMEN

El feminismo, en cuanto propuesta crítica y emancipadora, ha de ser una herramienta esencial en la reconstrucción de un orden constitucional que, heredero del liberalismo, difícilmente responde a los retos que plantean unas sociedades cada vez más plurales desde el punto de vista cultural. En este sentido, el objetivo pasa por la construcción de unas democracias auténticamente paritarias, en las que la igualdad de género se constituya en fundamento y, al mismo tiempo, en límite del pluralismo.

PALABRAS CLAVE: Feminismo, igualdad, género, diversidad, paridad

ABSTRACT

Feminism, as critical and emancipator proposal, must be an essential instrument to reconstruct the constitutional order, which from liberalism hardly responds to the challenges societies increasingly pluralist from the cultural point of view. In this sense, the objective is to build real parities democracies, where gender equality becomes a founding principle and at the same time a pluralism limit.

KEY WORDS: Feminism, equality, gender, diversity, parity

¹ Coordinador del Grupo PAI SEJ 372 “Democracia, pluralismo y ciudadanía”.

“Si concebimos al feminismo como algo más que una etiqueta frívola, si lo concebimos como una ética, una metodología, una manera más compleja de pensar sobre, y por tanto de mayor responsabilidad al incidir en las condiciones de la vida humana, necesitaremos un autoconocimiento que solamente puede desarrollarse a través de una continua atención apasionada a todas las experiencias femeninas. No puedo imaginar una evolución feminista que no conduzca a cambios radicales en los campos de lo privado y de lo político, que no esté enraizada en la convicción de que todas las vidas de las mujeres son importantes y que las vidas de los hombres no pueden ser entendidas enterrando la vida de las mujeres. Para hacer visible el significado completo de las experiencias de las mujeres se necesita una reinterpretación del conocimiento en términos de esa experiencia. Esta es ahora la tarea más importante del pensamiento”.

ADRIENNE RICH (2011: 310,311)

SUMARIO:

1. ADVERTENCIA PRELIMINAR; 2. REIVINDICANDO A “PEPITO GRILLO”: EL FEMINISMO COMO PROPUESTA DE RECONSTRUCCIÓN TEÓRICA Y SOCIAL: 2.1. Identidad, autonomía e igualdad; 2.2. Radicalizando la Ilustración; 3. LOS CIUDADANOS VS. LAS IDÉNTICAS; 4. ENTRE LA FRAGILIDAD DE LAS CONQUISTAS Y LA DISCRIMINACIÓN INTERSECCIONAL; 5. LAS MUJERES COMO PÁJAROS Y CARACOLES; 6. LA PARIDAD COMO PRESUPUESTO DE LA DEMOCRACIA INTERCULTURAL; 7. LA IGUALDAD DE GÉNERO COMO LÍMITE DE LA DIVERSIDAD CULTURAL: 7.1 Los derechos humanos como límite del multiculturalismo; 7.2. El *hijab*, una cuestión de género; 7.3 El libre desarrollo de la personalidad de las mujeres; 7.4. Los velos occidentales; 8. CONCLUSIONES: LAS CLAVES CONSTITUCIONALES DE UNA DEMOCRACIA PARITARIA E INTERCULTURAL; 9. BIBLIOGRAFÍA.

1. ADVERTENCIA PRELIMINAR

En las siguientes páginas abordo cómo el feminismo, entendido no solo como movimiento reivindicativo de la plena igualdad de derechos de mujeres y hombres sino como teoría política, debería convertirse en el fundamento y límite de una democracia intercultural. Es decir, dada su lógica crítica y emancipadora del orden patriarcal, sus presupuestos y sus propuestas de unas estructuras sociales, culturales y políticas alternativas deberían estar en la base de la profundización democrática que nos permita avanzar en el diálogo entre culturas. La teoría feminista nos aporta una serie de elementos no sólo políticos, también éticos, jurídicos y hasta económicos, que nos pueden servir para construir armónicamente la convivencia con el debido equilibrio entre valores “comunes” y “diversos”. Un reto que supone, entre otras cosas, profundizar en el entendimiento de la igualdad como “reconocimiento de las diferencias”.

En paralelo, esas mismas aportaciones deberían servirnos para concretar los límites de la diversidad cultural y para gestionar pacíficamente los inevitables conflictos surgidos en las sociedades plurales. Todo ello, obviamente, desde la asunción del “género” como categoría de análisis y desde una epistemología superadora de los conceptos y las narrativas patriarcales.

El presente trabajo presenta una evidente continuidad con los temas que he abordado en los últimos años: ciudadanía, diversidad cultural y religiosa, laicismo, igualdad de género². Mi horizonte inicial es fijar los temas de atención prioritarios para, desde ellos, plantear las bases de un trabajo de investigación que habrá de tener su continuidad en los años venideros. Es decir, en las páginas que siguen, más que un trabajo cerrado, lo que se contiene es la apertura de unas líneas de investigación que, partiendo del concepto constitucional básico de ciudadanía, sumen la “apasionante” complejidad que supone el vínculo entre “igualdad de género” e “interculturalidad”.

2. REIVINDICANDO A “PEPITO GRILLO”³: EL FEMINISMO COMO PROYECTO DE RECONSTRUCCIÓN TEÓRICA Y SOCIAL

2.1 Identidad, autonomía e igualdad.

El discurso dominante en los últimos años se ha centrado en la crisis económica y sus efectos, cuando realmente creo que las miradas deberían dirigirse a las grietas de un orden cultural y político que, ayudado por la negativa situación económica, está dando muestras de agotamiento y “pide a gritos” una revisión de sus presupuestos. Es ésta una tarea que debería comprometernos de manera singular a los que investigamos en el ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas, ya que los efectos de la globalización están afectando de manera singular a nuestro ámbito de libertad, a nuestro estatuto de ciudadanía, es decir, a lo que creíamos conquistas irreversibles de la democracia liberal. Unas democracias en las que comprobamos cómo conviven viejas desigualdades con nuevas exclusiones y cómo aumentan las paradojas de la globalización si las analizamos desde una perspectiva de género (Maquieira, 2006: 45). Se suman procesos inacabados, como el que tiene que ver con la conquista de una igualdad real de mujeres y hombres, con otros que introducen perspectivas hasta hace poco invisibles. Es el caso de las reivindicaciones que tienen que ver con las identidades culturales, las cuales ponen de nuevo en tensión los tres pilares de las democracias: libertad, igualdad y pluralismo.

² Mis investigaciones previas sobre la diversidad cultural, de las que parto en el presente texto, fueron publicadas en *Cartografías de la igualdad. Ciudadanía e identidades en las democracias contemporáneas* (2010).

³ Acojo el símil usado por Celia Amorós para definir el feminismo como “una forma peculiar de ilustración de la Ilustración, en el Pepito Grillo de las propuestas emancipatorias de esa Ilustración... que asignó a las mujeres el lugar de la Cenicienta” (Puleo, 1993:9).

El cada vez más diverso “mapa humano” de nuestras sociedades exige una revisión de conceptos básicos como el de ciudadanía o de *ideas-fuerza* tan consolidadas, al menos en la teoría, como los derechos humanos. Al margen de que las propuestas pueden ser diversas y controvertidas, lo que sí parece fuera de toda duda es que es necesario superar las viejas y caducas “narrativas” así como someter a un proceso de *deconstrucción* y posterior *reconstrucción* muchos de los paradigmas sobre los que sostuvimos los Estados sociales y democráticos de Derecho. En especial, es necesario reinterpretar los principios de igualdad y pluralismo en estrecha conexión con una realidad cada vez más “pluricultural” y heterogénea. Es decir, es urgente articular mecanismos democráticos y fórmulas jurídicas que nos sirvan para mantener la “paz social”, para gestionar pacíficamente los conflictos inevitablemente conectados a la diversidad y para redefinir los derechos fundamentales en términos que hagan compatibles igualdad y pluralismo. Todo ello en un momento en el que junto a las demandas de reconocimiento de identidades culturales, asistimos a una serie de fenómenos que ponen en peligro el horizonte de unas sociedades basadas en la convivencia pacífica de las diferencias. Tal y como ponía de manifiesto el Informe *Living together*, elaborado por un grupo de expertos a petición del Consejo de Europa y hecho público el mayo de 2011⁴, varios riesgos amenazan la construcción de unas democracias interculturales. Entre otros, el incremento de la intolerancia (con fenómenos como el crecimiento de la islamofobia o la aparición de partidos de extrema derecha), la aparición de sociedades paralelas y la creación de guetos en las ciudades, la pérdida de libertades democráticas en nombre de la seguridad o los conflictos que en los últimos años se están generando entre libertades como la religiosa y la de expresión.

Todos estos elementos nos sitúan en un escenario especialmente complejo pero apasionante, en el que urge revisar buena parte de los cimientos del constitucionalismo demoliberal. Este proyecto pasa por la superación de las bases culturalmente homogéneas y patriarcales sobre las que construimos unos Estados constitucionales que nacieron, paradójicamente, a partir de la exclusión⁵. Una experiencia de la que mucho saben las mujeres porque no sólo fueron excluidas durante siglos de la misma ciudadanía sino que, todavía hoy, continúan luchando por romper con los barrotes que implica un orden cultural basado en la diferenciación jerárquica entre los hombres y ellas. Indudablemente, y como bien ha puesto de manifiesto el Informe *Living together*, el destino de Europa es la diversidad, pero es necesario plantear cómo “gestionarla” democráticamente y de qué manera ese nuevo contexto va a afectar a la garantía de los derechos de mujeres y hombres. En definitiva, se trata de responder a “los desafíos que plantean dos de los ejes en juego, el de la autonomía y el de la identidad, taladrados por la aguja de la igualdad” (García Añón, 2010: 678).

Este proceso, y frente a quienes los contemplan como una amenaza, tiene en los fenómenos migratorios un potencial aliado para la configuración de un nuevo orden político y

⁴ <http://www.assembly.coe.int/Mainf.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta11/EREC1975.htm> (consultada: 7-11-2012).

⁵ Debemos recordar que el Estado Nación surgido del liberalismo se apoyó en la suma de tres principios – el de legalidad, el de universalidad de la ley y el de igualdad formal ante la ley – y en el binomio nacionalidad/ciudadanía. Sobre ellos se trató de configurar un espacio público lo más homogéneo posible mediante la conjunción de varios elementos como la centralización del poder político, un sistema jurídico unificado, una lengua oficial, un sistema educativo controlado en gran medida por los poderes públicos y una serie de símbolos estatales. El ordenamiento jurídico no tenía en cuenta ni las situaciones ni las circunstancias sociales ni las identidades de los individuos. A lo sumo las protegía mediante las denominadas “libertades negativas”. Las identidades, las *diferencias*, quedaron *domesticadas*, es decir, recluidas en la esfera privada, precisamente el ámbito en el que, como veremos, quedaron ubicadas las mujeres. Éstas se mantuvieron pues como una herramienta clave en la transmisión intergeneracional de las identidades. Este modelo, además, se basó en la dialéctica nosotros/los otros – la nacionalidad como presupuesto de la ciudadanía y por lo tanto como factor de inclusión/exclusión – y en una pretendida “neutralidad” estatal que no era tal porque obedecía a los intereses de la clase dominante. Una clase formada por los varones burgueses que eran los que ocupan el espacio público, del que las mujeres habían sido expulsadas. Es decir, las mujeres habían sido abandonadas a la Naturaleza y excluidas del pacto (Rubio, 1997: 35). De esta forma, el “universalismo abstracto” a duras penas consiguió ocultar que el Estado era realmente una “fratría de varones” (Amorós, 1994: 32). Esta exclusión de las mujeres de la ciudadanía provocó la aparición del feminismo no sólo como reivindicación sino también como teoría política.

jurídico basado en la diversidad. Porque de lo que se trata es de “trasladar al plano jurídico la diversidad de la sociedad, haciendo una lectura multicultural de los derechos humanos, y multiculturalizar las instituciones públicas al mismo ritmo que lo hace la sociedad. Para este proceso de pluralización democrática de los derechos y de las instituciones, es necesario en el plano colectivo romper con la lógica asimilacionista que subyace en nuestra cultura política”. Una lógica que se apoya en cuatro principios básicos: “Lo nuestro es lo correcto”, “Lo nuestro es lo mejor”, “Nosotros estábamos antes” y “Nosotros somos más” (Ruiz Vieytez, 2011: 25-26, 22).

2.2 Radicalizando la Ilustración.

Necesitamos, pues, herramientas e instrumentos que nos permiten redefinir los marcos jurídicos, políticos y, en general, culturales del Estado social y democrático de Derecho. Una tarea en la que el feminismo debería convertirse en nuestro principal aliado, dada su capacidad de revisión crítica y de propuesta, además de su potencial de movimiento pacífico a favor de la igualdad.

El feminismo, surgido no sólo como movimiento sino también como teoría política a raíz del olvido que las mujeres sufrieron en el programa transformador que supuso la Ilustración, ha supuesto desde sus inicios una propuesta crítica y emancipadora. Es decir, el feminismo debe entenderse como “una radicalización de la Ilustración” (Amorós, 2009: 150), por lo que podemos afirmar que “está comprometido con el fortalecimiento de las democracias y a su vez contribuye a fortalecerlas” (Valcárcel, 2009: 324). Desde este punto de vista, hay una irresoluble conexión entre feminismo y régimen de libertades, tal y como se desprende de la definición que Amelia Valcárcel (2009: 214-215) realiza del primero como:

“Aquella tradición política de la modernidad, igualitaria y democrática, que mantiene que ningún individuo de la especie humana debe ser excluido de cualquier bien y de ningún derecho a causa de su sexo (...) Feminismo es pensar normativamente como si el sexo no existiera o no fuera relevante”

El feminismo, por una parte, ha cuestionado el orden social, político y cultural del patriarcado y, por otra, ha propuesto una mirada alternativa sobre nuestro modelo de convivencia basada en la irrenunciable igualdad real de mujeres y hombres⁶. De esta manera, ha desentrañado durante más de dos siglos las terribles paradojas de unos sistemas políticos que, basados formalmente en la libertad y la igualdad, han mantenido y prorrogado la opresión y la exclusión de más de la mitad de la población. Mediante el uso del “género” como categoría de análisis ha puesto al descubierto las “miserias” del orden liberal-democrático al tiempo que ha cuestionado los marcos teóricos y la epistemología que durante siglos ha estado condicionada por la cultura patriarcal⁷. Es decir, el feminismo no sólo ha dejado al descubierto las injusticias del orden jurídico-político sino que, yendo más allá, ha revelado la concepción patriarcal que durante siglos ha dominado la ciencia y el pensamiento. De ahí que sus propuestas no sólo tengan que ver nuevas estructuras sociales y políticas sino

⁶ Entiendo patriarcado, siguiendo la definición dada por Adrienne Rich (2011: 114) como “cualquier clase de organización grupal en la cual los machos mantienen el poder dominante y determinan cuál es el papel que deben jugar o no jugar las mujeres, y en el cual las capacidades asignadas generalmente a las mujeres son relegadas a los dominios místicos, estéticos, y excluidas de lo práctico y lo político”.

⁷ En este sentido hay que recordar por ejemplo cómo el movimiento sufragista americano nació estrechamente vinculado a las peticiones de abolición de la esclavitud de las primeras décadas del siglo XIX. En 1837 se celebró en Nueva York el primer congreso antiesclavista feminista, que tuvo su continuidad en el celebrado en Londres años después. Allí Elizabeth Cady, casada con un activo abolicionista, Larry Stanton, conoció a Lucretia Mott. Ellos fueron las que lideraron el grupo de mujeres y varones que se reunieron en Séneca Falls y que alumbraron la célebre “Declaración de sentimientos” de 1848, considerada como el documento fundacional del sufragismo. Un siglo antes, Olimpia de Gouges, que reivindicó una Declaración de Derechos de la mujer y la ciudadana ante la Asamblea francesa, también luchó contra el esclavismo y escribió una obra de teatro titulada “La esclavitud de los negros” (Puleo, 2000: 81).

que también alcancen a una reconstrucción teórica superadora de los viejos paradigmas. En este sentido, no hay que olvidar que “el paradigma feminista es simultáneamente deconstructivo y alternativo” (Esquembre, 2010: 138) ⁸. Todo ello, insisto, desde la perspectiva emancipadora que supone tener como faro la igualdad real de todos los seres humanos y, en consecuencia, la efectividad de la dignidad y de los derechos que derivan de ella. Y, además, es importante no olvidarlo, usando como herramienta “la persuasión intelectual” y no la violencia (Cobo, 2011: 211).

De ahí que el feminismo nos ofrezca un marco teórico imprescindible para que, desde su mirada crítica y sus propuestas renovadoras, abordemos adecuadamente algunos de los retos que plantea la diversidad cultural. Tres argumentos avalan esta apuesta:

1º) Por una parte, el hecho de que la desigualdad entre hombres y mujeres sea transversal y esté presente en mayor o menor medida en todos las dimensiones sociales y en todos los ámbitos territoriales. En este sentido, es más que evidente la “violencia estructural” y simbólica que continúan sufriendo, con mayor o menor intensidad, todas las mujeres del planeta⁹.

2º) Por otra, el hecho de que las mujeres estén siendo las grandes “perdedoras” en los procesos globalizadores y de crisis del Estado de Bienestar. Este momento “crítico” obedece además al “estiramiento” excesivo de unos presupuestos, los del capitalismo, que tienen una clara conexión con el patriarcado y su orden de valores. Ha sido la lógica competitiva, acumuladora de riqueza e individualista – es decir, la lógica patriarcal – la que nos está llevando a un desmoronamiento del Estado Social y a una profunda crisis que afecta a las esencias de los sistemas democráticos. Ante esta realidad estamos asistiendo a la confirmación de una sentencia terrible: “*Se dice que las políticas feministas son lo último de lo que los gobiernos echan mano y lo primero que retrocede cuando cambian*” (Valcárcel, 2009: 336). Es decir, es incuestionable que la globalización capitalista tiene no sólo un rostro económico sino también un “rostro patriarcal” (Cobo, 2011: 92). Además, con demasiada frecuencia “la ideología de la exclusión cultural se superpone a la exclusión de las mujeres y la primera invisibiliza a la segunda” (Cobo, 2011: 30). Por ello, creo que es importante situar desde el prisma de las reivindicaciones feministas las transformaciones que sería necesario acometer desde el punto de vista político y jurídico. Porque avanzar en la igualdad de hombres y mujeres supondrá avanzar en la garantía y efectividad de los derechos humanos, hará posible unos mayores niveles de desarrollo sostenible y contribuirá al mantenimiento de la paz y de la estabilidad de los sistemas democráticos. Por ello estoy convencido de que en el presente siglo la “lucha por los derechos” habrá de ser en gran medida la lucha por la igualdad de género¹⁰. De acuerdo con este objetivo, la posición que mantengo en las páginas que siguen se alinea con lo que Nancy Fraser (211:328-329) denomina “concepción bidimensional del género”, es decir, con la que tiene en cuenta dos dimensiones del sexismo:

⁸ O, dicho de otra manera, la teoría feminista plantea un proyecto de reconstrucción teórica y social (Mestre, 2010: 5).

⁹ De ahí por tanto la necesidad de entender el género como una herramienta “transversal” – el concepto de *mainstreaming*, consolidado en el Derecho Comunitario -, tal y como se recoge en el artículo 15 de la LO 3/2007 para la igualdad efectiva de mujeres y hombres: “El principio de igualdad de trato y oportunidades entre mujeres y hombres informará, con carácter transversal, la actuación de todos los Poderes Públicos. Las Administraciones públicas lo integrarán, de forma activa, en la adopción y ejecución de sus disposiciones normativas, en la definición y presupuestación de políticas públicas en todos los ámbitos y en el desarrollo del conjunto de todas sus actividades”. Un principio que además debe aplicarse en la interpretación de todo el ordenamiento jurídico: “La igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres es un principio informador del ordenamiento jurídico y, como tal, se integrará y observará en la interpretación y aplicación de las normas jurídicas” (art. 4 LO 3/2007).

¹⁰ Esta evidencia ya se puso de manifiesto cuando en 1979 la Asamblea General de Naciones Unidas aprobó la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW). En ella se vinculó la igualdad de derechos de hombres y mujeres con al aumento del bienestar de la sociedad y de la familia, con el fortalecimiento de la paz y de la seguridad internacionales así como con el establecimiento de un orden económico internacional basado en la equidad y en la justicia.

la distribución y el reconocimiento. Porque cada una de estas lentes “enfoca un aspecto importante de la subordinación de las mujeres”.

3º) La labor *deconstructiva* y crítica que el feminismo ha realizado por una parte del ámbito público como espacio homogéneo y negador de las diferencias, y por otra del espacio privado como lugar de las identidades culturales y religiosas, las cuales han sido durante siglos uno de los factores principales de la subordinación de las mujeres. Esta visión sobre las “culturas” nos ha de servir de guía para poner las bases de una democracia intercultural, apoyada en el respeto incuestionable de la dignidad de todos y de todas, así como en el uso del diálogo y la gestión pacífica de conflictos como herramientas de gestión de la diversidad. Esta mirada feminista es esencial para frenar las visiones esencialistas de determinadas culturas que en la actualidad constituyen una seria amenaza para la igualdad de género.

En definitiva, podemos convenir en que la labor crítica del feminismo se ha proyectado en una serie de ámbitos que inciden en la misma concepción del sujeto de Derecho que mantenemos en las democracias contemporáneas, a saber:

- (a) La separación rígida entre los espacios públicos y los privados, con el consiguiente reparto de roles, funciones y atribuidos vinculados a hombres y mujeres (de manera singular, la conexión del mundo privado con las identidades culturales y los códigos morales derivados de ellas);
- (b) El individualismo universal, abstracto y patriarcal sobre el que se construye la teoría de los derechos humanos¹¹;
- (c) La igualdad formal ante la ley como principio insuficiente ante la realidad de las discriminaciones y ante la necesidad de reconocer las diferencias y
- (d) El orden cultural sustentador del “contrato social” que ha sostenido y prorrogado el patriarcado.

3. LOS CIUDADANOS VS. LAS IDÉNTICAS¹².

Los Estados constitucionales modernos se han apoyado a lo largo de más de dos siglos en la pervivencia de un orden patriarcal que ha mantenido, con en algunas casos progresivas modificaciones, un conjunto de binarios determinantes del lugar de mujeres y hombres en la sociedad. Unos binarios que además han contribuido a la invisibilidad de las diferencias y, por tanto, a la negación de la diversidad cultural. En concreto, los tres grandes ejes del patriarcado han sido, y en gran medida lo siguen siendo en la actualidad, los siguientes:

1º) *La división rígida entre los espacios públicos y privados*, los primeros concebidos como masculinos y los segundos como femeninos. Lo público se consolida como el ámbito de la ciudadanía, de los derechos, de la producción, de la economía y por tanto de la competitividad, del ejercicio del poder y de la cultura entendida como civilización. Frente a él, lo privado se configura como el espacio reservado a las mujeres, seres determinados y condicionados por su papel de reproductoras, en el que se desarrollarán los trabajos de cuidado y en el que se cultivarán las tradiciones y las culturas que no coinciden con los mandatos homogéneos que rigen en lo público y que por tanto son en muchos casos invisibles. La igualdad ante la ley, en consecuencia, amparará sólo a unos individuos, mientras que a otros – y singularmente a las mujeres – los dejará en la “periferia” del sistema como espacio habitado por los y las diferentes. De esta forma, además, las mujeres se convertirán en “artífices de la independencia de los varones como gestoras de su dependencia” (Rodríguez, 2010: 96).

¹¹ “Desde y por la Ilustración se han generado definiciones de lo genéricamente humano, al menos virtualmente, universalizadoras, a la vez que los varones se han apropiado de tal definición; en ello consiste la <<universalidad sustitutoria>>” (Amorós, 2000 : 183)

¹² Uso el término reiterado por Celia Amorós (2000: 211) en sus escritos para referirse a la falta de individualidad de las mujeres y a la “hipertrofia esencializadora del género femenino”.

2º) *La contraposición entre Naturaleza y Cultura*, entendiendo por la primera el ámbito de las mujeres dado su papel de reproductoras y su exclusión de los territorios que tienen que ver con lo creado, lo manufacturado, lo producido desde la dimensión racional del hombre que, durante siglos, se les negó a ellas¹³. De esta forma se plantea una conexión estrecha entre *mujeres, naturaleza y tradiciones*, como opuesto al mundo masculino, racionalizado y público¹⁴.

3º) *La contraposición entre Heterosexualidad-Homosexualidad*, en cuanto que el orden patriarcal se apoya en una determinada concepción del matrimonio y la familia, vinculada a la procreación y a la reproducción de la sociedad, por lo que las opciones sexuales que no respondieran a esos fines son excluidas y hasta perseguidas penalmente. En este sentido, podemos afirmar que “contrato social y de heterosexualidad son dos nociones que se superponen” (Wittig, 2006: 66), de ahí que se hable de “hetero-patriarcalismo” (Herrera, 2005: 32). Ello va a provocar, de manera singular, una construcción “homofóbica” de la masculinidad y, con ella, una discriminación de las preferencias sexuales no ajustadas al orden binario que sustenta la heterosexualidad¹⁵. Y de ahí también que en determinados contextos culturales y/o religiosos las personas homosexuales sufran la condena moral y, en su caso, también jurídica. Baste con recordar qué países son los que aún castigan la homosexualidad con la pena de muerte (Mauritania, Arabia Saudí, Sudán, Irán, Yemen, norte islamista de Nigeria y Somalia).

Estos tres pilares encontraron cobertura jurídica en los tres ámbitos esenciales del ordenamiento que sancionarían la estructura patriarcal:

1º) Desde la perspectiva del *Derecho Constitucional*, las mujeres no fueron consideradas ciudadanas y, por lo tanto, no tuvieron acceso a los derechos que implicaba dicho estatus. De ahí que durante el siglo XIX y buena parte del XX, el movimiento feminista se centrara en la reivindicación del sufragio. Desde el punto de vista filosófico, y salvo honrosas excepciones como la de John Stuart Mill, se reiteraron los argumentos que reducían las mujeres a la categoría, en el mejor de los casos, de “ciudadanas pasivas”. De esta forma, “al excluir a las mujeres de la ciudadanía, los varones introducían por la ventana la misma lógica jerárquica estamental que habían expulsado por la puerta” (Amorós, 2009: 149).

2º) El *Derecho Privado* daría cobertura al “contrato sexual”, mediante el cual la mujer sería considerada como un menor de edad, necesitada de la tutela permanente de un varón¹⁶.

¹³ Como bien explica Martha C. Nussbaum (2002: 334), “La invocación de la <<naturaleza>> es una forma astuta de argumentación, en cuanto el término <<naturaleza>> está lejos de ser unívoco. Decir que la relación R existe <<por naturaleza>> puede significar una de las siguientes cuatro cosas: 1. *Biología*: R se basa en dotes o tendencias innatas. 2. *Tradicón*. R es la única manera que conocemos; las cosas han sido siempre de esta forma. 3. *Necesidad*: R es la única manera posible; las cosas no pueden ser de otra manera. 4. *Norma*: R es lo correcto y apropiado, la forma en que las cosas deberían ser.” Podemos afirmar, sin temor a equivocarnos, que en el caso de las mujeres las cuatro acepciones se han sumado a lo largo de la historia para multiplicar sus discriminaciones.

¹⁴ A su vez, el constitucionalismo moderno se asentó sobre la equiparación de “cultura” y “civilización”, de manera que la primera se identificaba con los valores éticos y estéticos del racionalismo occidental, mientras que las “culturas” – en plural – se vinculaban con las tradiciones, con lo sentimental, con los vínculos que unían a los individuos con los aspectos más irracionales de la existencia. La cultura/civilización será considerada, en cuanto producto de la razón, superior a las identidades culturales de grupos y minorías que, en virtud de estos criterios jerárquicos, debían ser “civilizados”. De ahí que el constitucionalismo europeo, frente a por ejemplo el latinoamericano, haya sido prácticamente “ciego” frente a la diversidad cultural.

¹⁵ “La homofobia puede ser definida como la hostilidad general, psicológica y social, respecto a aquellos y aquellas de quienes se supone que desean a individuos de su propio sexo o tienen prácticas sexuales con ellos. Forma específica de sexismo, la homofobia rechaza también a todos lo que no se conforman con el papel predeterminado por su sexo biológico. Construcción ideológica consistente en la promoción de una forma de sexualidad (hetero) en detrimento de otra (homo), la homofobia organiza una jerarquización de las sexualidades y extrae de ella consecuencias políticas” (Borrillo, 2001: 36).

¹⁶ Así, el art. 57 de nuestro Código Civil de 1889 reproduce el dictado del Código napoleónico de 1804: “El marido debe proteger a la mujer y ésta obedecer al marido”. Este es “el representante de la mujer” (art. 60), de forma que ella “no puede, sin su licencia, comparecer en juicio por sí o por medio de procurador”, como tampoco “adquirir por título oneroso ni lucrativo, enajenar sus bienes, ni obligarse, sino en los casos y con las limitaciones establecidas por la Ley” (art. 61). A ello habría que sumar disposiciones como que “la mujer casada sigue la condición y nacionalidad de su marido” (art. 22), la

Se entendía que las mujeres carecían de subjetividad, lo cual suponía su “cosificación”, es decir, su conversión en “objeto que no sujeto de Derecho” (López, 2011: 22).

3º) El *Derecho Penal* impondría, a través de su definición de delitos y sanciones, un determinado orden de valores vinculado a la autonomía del hombre y a la dependencia de la mujer. Ello se reflejaría por ejemplo en la definición de lo que hoy llamamos delitos contra la libertad sexual y en la traducción normativa de dos conceptos muy vinculados al orden binario del patriarcado. Me refiero a los de *honor* y *honra*.

Esta manera de articular la realidad a través de la oposición de binarios, de los que podríamos señalar como esencial el que opone masculino y femenino, se va a proyectar a su vez en toda una larga serie de conceptos contrapuestos que durante siglos va a condicionar la ciencia, el pensamiento o la política. Así podríamos continuar el listado a través de oposiciones como las de Producción/Reproducción, Independencia/Dependencia, Trabajo/Ocio, Trabajo social y económicamente valorado/Trabajos no valorados, Poder/falta de poder o Razón/emoción¹⁷. De ahí que buena parte del trabajo crítico del feminismo haya ido dirigido a romper con esas tensiones y a encontrar, en lugar de oposiciones, equilibrios que acaben con las desigualdades. Porque en cada uno de esos binarios hay una dimensión que es estimada como la positiva y reconocida, la vinculada con lo masculino, frente a la que es devaluada o convertida en invisible desde lo social, que sería la reservada a las mujeres. El ejemplo más evidente de esas propuestas emancipadoras del feminismo serían las que en los últimos años reivindican medidas que permitan conciliar la vida personal y familiar con la laboral a través de la garantía de lo que se ha llamado “derecho-deber de corresponsabilidad”.

Esta sucesión de binarios tiene su apoyo esencial en lo que desde la teoría feminista se ha denominado “contrato sexual” (Pateman, 1995). Es decir, en el pacto de sumisión mediante el cual se establecen unas relaciones de poder mediante las que la mujer queda sometida al varón. De esta forma, el “contrato social” es precedido por un pacto que condiciona no sólo el lugar de hombres y mujeres en la sociedad, sino también, y a su vez, el de las diversas subjetividades que no son reconocidas en lo público y que son reiteradamente objeto de exclusiones y discriminaciones. En relación al tema que nos ocupa, ese contrato previo va a ser determinante en el no reconocimiento de las identidades que no encajan con el prototipo del *hombre burgués blanco y occidental*. En todas esas exclusiones van a estar presentes, de manera transversal, las mujeres.

El contrato sexual tuvo su plasmación jurídica en el Derecho Civil, en cuanto rama del ordenamiento jurídico que ha regulado el que históricamente era el ámbito de realización de las mujeres, es decir, el matrimonio y la familia. Los Códigos civiles europeos, siguiendo la estela del denominado “napoleónico” de 1804, ratificaron el estado de sumisión de las mujeres y su dependencia de un varón que necesariamente había de tutelarlas dada su perenne “minoría de edad”. Todo un “programa” que consolidaría en el siglo XIX el orden patriarcal, paradójicamente a través de una legalidad a la que se había llegado en nombre de la libertad y la igualdad.

Lo más relevante no es la vigencia de dichas normas – presentes en la historia de Occidente desde que, por ejemplo, Aristóteles defendiera en su *Política* que “*tratándose de la relación entre macho y hembra, el primero es superior y la segunda inferior: por eso, el primero rige y la segunda es regida*”-, sino que justo tras un momento revolucionario, de ruptura con un régimen de servidumbres, se mantuviera la de la mitad de la humanidad y encontrara sanción jurídica y política.

De esta manera, el matrimonio y la familia han sido durante siglos un espacio de desigualdad, garantía de un orden necesario para salvaguardar los intereses burgueses y, con

obligación de “seguir a su marido donde quiera que fije su residencia” (art. 58) o la asimilación de su capacidad para contratar a la de los menores no emancipados, locos o dementes (art. 1263 CC).

¹⁷ Sobre el conjunto de binarios que consolida la racionalidad patriarcal véase Ramón Maíz (2010).

ellos, la esencia del sistema capitalista. Este modelo configurador de los espacios privados, pero con evidentes repercusiones en lo público, se articula sobre los siguientes elementos:

- La complementariedad de los sexos, la cual a su vez parte de una concepción “romántica” del amor.
- La división sexual del trabajo y el correspondiente reparto de funciones entre hombres y mujeres.
- El control de la sexualidad de la mujer, desde su consideración como “objeto” frente al varón “sujeto”.
- La definición del matrimonio por el rasgo de la heterosexualidad, dada la esencialidad de su función procreadora.
- La discriminación de las opciones sexuales que rompen con la definición complementaria de lo masculino y lo femenino.

Mediante la suma de todos estos elementos que, insisto, encontrarán plasmación jurídica en unos ordenamientos que contribuirán a prorrogarlos, se dibujará a la perfección el prototipo de lo masculino como “animal político”, mientras que la mujer quedará “domesticada” en un doble sentido: en cuanto que queda sometida siempre a la autoridad de un varón que ha de tutelarla (el padre, el marido, el hermano) y en cuanto que está recluida en el espacio “doméstico” y condicionada por las labores que la Naturaleza dicta para ella. Las mujeres son consideradas como una especie de “entes precívicos”, condicionadas por su papel de reproductoras e incapaces de elevarse al interés general: “La mujer es simplemente lo que no son los hombres, es decir, no son autónomas, individuales, aunque por ello mismo no son agresivas sino nutricias, no son competitivas sino generosas” (Benhabib, 1990: 134). Su destino “natural”, es decir, la reproducción, daba lugar a su “incapacidad para elevarse al interés general y una orientación innata hacia lo privado” (Amorós, 2000: 270). Al no poder sublimar sus pasiones, se entendía que eran fuente permanente de desorden y que carecían de sentido de la justicia. Por ello debían permanecer en la Naturaleza. Y así, frente a los hombres que se definían por lo que *hacían*, ellas lo harían por lo que *eran*. Al mismo tiempo, la racionalidad masculina expulsaba del espacio público las pasiones y las emociones, las cuales quedan “privatizadas” y consideradas como fuente de desorden y debilidad. De esta manera, “se funda la política como el mundo racionalizado del orden, de la estabilidad y la coherencia, pero también como el ámbito del trabajo, del poder legítimo en cuanto gestado a través de la maquinaria racional del Estado (agregación de intereses, gobierno de la mayoría), reverso de aquel otro poder o dominio de la razón científica sobre la naturaleza” (Maíz, 2010: 21). En paralelo, las mujeres, en cuanto seres emocionales, condicionados por las pasiones, se perciben como un “peligro” para el orden objetivo y racional creado por la razón patriarcal. Las pasiones, y con ellas las mujeres, devienen “una amenaza, algo externo a nuestro yo pensante que nos perturba o ciega, que <<enturbia>> el juicio, <<nubla>> la mente, lo vuelve sectario, partisano, impredecible, que nos arrastra y nos hace perder pie a nosotros mismos” (Maíz, 2010: 18).

El ámbito público se definirá por los valores “masculinos” – el riesgo, el heroísmo, la competitividad, el egoísmo, la supremacía de los intereses particulares sobre los principios morales -, sobre los que se sustentará el modelo económico del capitalismo y el político de la democracia¹⁸. Dicho ámbito será considerado a su vez como un espacio lleno de “peligros” para las mujeres: el ámbito en el que puede atentarse contra sus virtudes morales. No hace falta más que recordar el sentido peyorativo que durante siglos tuvo la expresión “mujer

¹⁸ En paralelo, el hogar significa para los hombres “un refugio moral y emocional alejado de la potencialmente corrupta esfera pública”. Las cargas que las mujeres asumían en la esfera privada eran invisibles en el relato idealizado de los hombres. “De modo parecido, la concepción de las masculinidades como autosuficientes, en contraste con la dependencia de las mujeres, volvía invisible la dependencia emocional de los hombres respecto de sus esposas. La labor emocional en que confiaban los hombres quedaba así devaluada, y las mujeres se veían privadas de su reconocimiento por el respaldo que proporcionaban a sus maridos” (Seidler, 2007: 95).

pública”. Por el contrario, para los hombres lo público constituía un “espacio de libertad”. La ciudad moderna, sin embargo, era un espacio de oportunidades para los hombres y de peligros para las mujeres (Pitch, 2008: 285). De ahí los códigos morales, que con frecuencia se traducen en la vestimenta que determinadas culturas imponen sobre las mujeres: el velo que tapa su rostro en público, el burka que las hace estar encerradas en un espacio controlado por el varón, la toca que oculta sus atributos femeninos.

Ello convivirá con la visión de las mujeres en muchos relatos mítico-religiosos como factor de perdición de los hombres. Precisamente las mujeres que se saltan las barreras que el patriarcado ha establecido para ellas son acusadas de encarnar el mal, el pecado, la tentación: “*El patriarcado siempre nos ha dividido en mujeres virtuosas y putas, madres y tortilleras, madonnas y medusas*” (Rich, 2011: 330). Es decir, el orden patriarcal creaba y reproducía lo que Marcela Lagarde (1990) ha denominado “cautiverios de las mujeres”: *madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Por eso durante siglos las mujeres sabias fueron consideradas brujas y por eso se insistió en presentar a las que procuraban ser dueñas de su destino como un peligro para el orden y, por lo tanto, como condenadas a vivir en “las afueras” de la sociedad.

Desde la tentadora Eva del Génesis, se multiplicaron los mitos y las imágenes con las que quedaba muy claro que fue ella la que mordió la manzana y la que condujo a su compañero varón a la perdición. Desde la expulsión del paraíso, y mucho antes que los ordenamientos jurídicos le dieran forma contractual, quedaron establecidas las cláusulas del contrato sexual: “*Multiplicaré los trabajos de tus preñeces. Parirás con dolor tus hijos, buscarás con ardor a tu marido, que te dominará*” (Génesis, 3, 16).

Este conjunto de condicionantes son los que explican en toda su extensión una proclamación como la que realiza el art. 3 de la LO 3/2007, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres cuando define la igualdad de trato como “ausencia de toda discriminación, directa o indirecta, por razón de sexo y, especialmente, las derivadas de *la maternidad, la asunción de obligaciones familiares y el estado civil*”.

Es decir, en dicho artículo se refleja como el origen de la discriminación de las mujeres está vinculado con el lugar que el “contrato social (previo sexual)” les otorgaba, así como en la ratificación jurídica de unos roles caracterizados por la subordinación y la falta de autonomía. Esa sanción jurídica se prorrogó durante siglos a través del Derecho Privado, el cual articulará el estatuto jurídico de las mujeres sobre la idea de “dependencia”. Frente al *diligente padre de familia*, prototipo del comportamiento jurídicamente correcto y del sujeto de derechos, la mujer-madre carecerá de identidad propia y se definirá socialmente no tanto por su proyecto personal de vida sino por el papel que desempeña, basado principalmente en el cuidado, en vivir para los demás¹⁹. De esta manera no se le reconocerá subjetividad o, lo que es lo mismo, capacidad para ser titular de derechos y obligaciones y, con ella, para definir de manera autónoma su itinerario vital. El “determinismo biológico” la condena a formar parte de eso que Rousseau denominó “identidades fácciosas”, es decir, las que eran incapaces de elevarse al interés general y, en consecuencia, no podrían disfrutar nunca del estatuto de ciudadanas. Así lo avalaron la mayor parte de los grandes pensadores del XIX (Kant, Hegel, Kierkegaard, Schopenhauer, Nietzsche), con alguna excepción notable como John Stuart Mill, y fueron esas las razones que durante siglos sirvieron para negarles el acceso al derecho ciudadano por excelencia, el sufragio. Los modelos a seguir eran el Emilio y la Sofía que tan exactamente Rousseau describió en su *Emilio o De la educación*.

¹⁹ “La mujer no es tratada como un fin en sí misma, sino como un mero agregado o un instrumento de las necesidades de los otros, como una mera reproductora, cocinera, fregadora, lugar de descarga sexual, cuidadora, más que como una fuente de capacidad para elegir y perseguir metas y como una fuente de dignidad en sí misma” (Nussbaum, 2002: 322).

La mujer había de ser la cuidadora de la vida emocional, cuya máxima virtud culminaba en el ejercicio de la maternidad. De esta manera, quedaba perfectamente cerrado el mundo burgués tan necesario para el progreso del capitalismo y para el ejercicio de la ciudadanía por parte de los hombres. La familia se convertía así en el núcleo que satisfacía dos objetivos principales: la socialización de los futuros ciudadanos y la liberación del hombre de las tareas pesadas que le restarían tiempo para el ejercicio de lo público.

Son las mujeres las que, pese a estar excluidas de lo público, sostienen, el buen orden, la moral y las costumbres. Son ellas las que tejen la tupida red que sostiene el amor a la patria. Son las que cosen las banderas, las que rezan en las capillas, las que cuidan de la intendencia física y moral. Por ello, y frente a los hombres que en el espacio público podían llegar a comportarse de manera inmoral o amoral, las mujeres debían conservar en el privado unas normas mucho más estrictas y sacrificadas. Y así, frente al *honor* masculino – vinculado a la cosa pública, al prestigio social, al estatus de hombre y ciudadano –, la *honra* se conecta con el “pudor, honestidad y recato de las mujeres”, tal y como todavía hoy la sigue definiendo en una de sus acepciones la RAE. En este sentido, las mujeres “son el <<como siempre>> de todas las comunidades”, “sobre ellas se ha depositado la decencia”, “de ellas dependen la autoestima y la identidad de grupo” (Valcárcel, 2009: 291, 309). Desde este punto de vista, las mujeres han sufrido siempre, y siguen sufriendo hoy en la mayor parte de las culturas, lo que Celia Amorós (2007, 230) denomina una “sobrecarga de identidad”, puesto que se les asigna el papel de “ser las depositarias de los bagajes simbólicos de las tradiciones” o, como expresa Virginia Maquieira (2011: 25-26), las “reproductoras culturales de la comunidad”.

El ideal “normativo” de lo femenino se vincula además con dos caracteres que se subrayaban desde el ámbito identitario: la capacidad de sufrimiento y la posesión de mayor virtud que inteligencia. En cuanto a la primera, ha sido una característica idealizada por la mayor parte de las culturas y muy especialmente por las religiones. Es evidente en el caso del catolicismo donde el modelo a seguir, la Virgen María, representa todas las virtudes que una mujer debe imitar: la sumisión, la entrega, el sacrificio, la definición de su papel en el mundo gracias a la maternidad, su lugar secundario y discreto, sufriente. La concepción del amor cristiano – recordemos las epístolas de Pablo de Tarso – moldeará una mujer entregada y redimida por el sacrificio. Y de esta concepción derivará a su vez el papel que debe cumplir en la sociedad: la definición de sí misma por la entrega a los demás, la dependencia de los varones, sus responsabilidades de cuidado, el desarrollo de capacidades emocionales. Todos estos valores serán subrayados en las experiencias históricas donde se ha producido una mayor negación de los derechos de las mujeres y se ha potenciado el patriarcado desde el mismo Estado y, por tanto, desde el mismo ordenamiento jurídico. Fue el caso por ejemplo de la dictadura franquista en nuestro país, en la que, y en oposición a la apertura de posibilidades que había representado la Constitución de 1931, las mujeres fueron de nuevo recluidas en los espacios privados y convertidas en paradigmas de una moral de entrega y sumisión a la Patria y, con ella, a los hombres que eran los legitimados para representar los intereses generales. Los usos sociales y morales de la época incidieron en el mantenimiento de su papel subordinado e invisible. En este sentido, la alianza del régimen con la Iglesia Católica fue fundamental en la articulación de la visión ideológica de las identidades masculina y femenina, de tal manera que durante 40 años nuestro país reforzó unas estructuras patriarcales que, en otros países occidentales, habían empezado a resquebrajarse tras la segunda guerra mundial.

Ahora bien, las estructuras patriarcales habían sido reforzadas por un modelo constitucional, el del Estado liberal del siglo XIX que se apoyó en las denominadas “libertades negativas”, es decir, de los espacios de libertad del individuo en los que los poderes públicos no debían intervenir. Las mujeres, precisamente, estarán recluidas en esos espacios con respecto a los cuales el Estado “se lavaba las manos”. En los hogares, era el

patriarca – el hombre padre – el que tenía el poder y la autoridad, el que administraba justicia, el que hablaba en voz propia y como portavoz de la familia. El que para restaurar el orden incluso acudía a la violencia. Por ello, uno de los cambios radicales que supone la LO 1/2004, de 28 de diciembre de medidas de protección integral contra la violencia de género, además de entender ésta “como una manifestación de la discriminación, la situación de desigualdad y las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres” (art. 1), es su consideración como un asunto de interés público, frente al que los poderes públicos deben reaccionar²⁰.

El pacto constitucional liberal se articulará, pues, sobre la oposición entre el espacio público, construido sobre principios universales y normas generales y abstractas, y el privado, donde se mantendrán y cultivarán los rasgos individuales. Las “diferencias” quedaron “domesticadas” frente a un Estado nación en el que sólo cabía la uniformidad “ficticia” generada por los principios ilustrados. Ese ámbito privado seguirá en muchos casos regido por normas singulares: las derivadas de una eticidad vinculada a la identidad cultural – en la mayoría de las ocasiones, religiosa – que singulariza a los individuos. Serán las mujeres las encargadas de mantener y cuidar esas normas tradicionales, además de considerarse singularmente sujetas a las reglas de moral derivadas de ellas. Como bien lo programó Rousseau, ellas debían ser “castas guardianas de las costumbres”, las reproductoras culturales del grupo, carentes de una identidad individual en nombre de unas reglas comunitarias que le negaban el rostro y la voz. Un rostro que, por ejemplo, era muy habitual que tuvieran que tapar cuando accedían al espacio público, para así resguardarse de las miradas de aquellos hombres que no eran quienes las poseían. De ahí también que las exigencias de determinados comportamientos morales, traducidas incluso a través de las normas penales (pensemos en los delitos contra la libertad sexual, antes denominados delitos contra la honestidad), las tengan como principales destinatarias.

Por lo tanto, esa exclusión de lo público, de la ciudadanía, suponía negar la subjetividad de las mujeres, porque:

“Vivir una vida privada por completo significa por encima de todo estar privado de cosas esenciales a una verdadera vida humana: estar privado de la realidad que proviene de ser visto y oído por los demás, estar privado de una <<objetiva>> relación con los otros que proviene de hallarse relacionado y separado de ellos a través del intermediario de un mundo común de cosas, estar privado de realizar algo más permanente que la propia vida” (Arendt, 1993: 67).

Por todo ello, en aquellos Estados en los que no hay una separación entre la ética pública y la privada, configurada normalmente a partir de creencias religiosas, es habitual la pervivencia de un estatuto subordinado de las mujeres. En estos casos son las normas jurídicas, inspiradas o en muchos casos meramente reproductoras de las morales de una determinada cosmovisión, las que contribuyen a prolongar la discriminación de las mujeres y su papel como “guardianas de las tradiciones”. De ahí los conflictos que con frecuencia se plantean en relación con sus códigos de comportamiento. Sería el caso por ejemplo de los dilemas que se plantean con respecto a las vestimentas que usan las mujeres en determinados contextos culturales. Unos conflictos que, como sabemos, empiezan a plantearse en las sociedades occidentales a medida que crece su diversidad cultural y religiosa. Por todo ello, y como más adelante desarrollaré, el Estado laico es la respuesta jurídico-constitucional más adecuada a las exigencias que plantea el pluralismo religioso. Mucho más si las analizamos teniendo presente la situación de muchas mujeres en los órdenes morales de una gran mayoría de religiones que las siguen condenando a un rol tradicional y subordinado. De ahí que el

²⁰ Esta concepción del ámbito familiar como no exento de la “intervención estatal” es clave para la garantía de los derechos de las mujeres. Lo explica con rotundidad Martha Nussbaum (2002, 345-360) partiendo de la idea de que la familia es “producto del Estado” y está modelada por la ley. Por lo tanto, “el Estado no debería intervenir en la conducta de los miembros de la familia sin un interés urgente, pero tal interés urgente proviene siempre de la protección de las capacidades centrales, incluyendo, por supuesto, las capacidades individuales de elegir relaciones de amor y cuidado.”

laicismo debería funcionar como fundamento de una convivencia intercultural, así como límite de las expresiones culturales de los individuos y de los grupos en que se integran.

Esta intensa y compleja labor crítica conduce finalmente a la necesidad de configurar un nuevo “pacto social” que habrá de partir de una nueva configuración de la subjetividad de la ciudadanía. Todo ello exige una teoría crítica del Derecho y de la Política, y de los presupuestos metodológicos y epistemológicos dominantes durante siglos, al tiempo que una revisión de nuestra manera de construirnos como hombres y como mujeres. De ahí que, en definitiva, dicho pacto implique “una resignificación de la subjetividad de la ciudadanía, la conciliación de los tiempos y los espacios de vida, en el nuevo marco que impone la globalización” (Rubio y Herrera, 2006: 19). Un pacto en el que es necesario revisar ciertas cláusulas que respondieron a unas concretas posiciones de poder que mal se ajustan a la proclamación de la igualdad como uno de sus valores superiores. De ahí que el parámetro de la igualdad de mujeres y hombres, que es transversal a todos los demás, y sobre el que a su vez se apoya buena parte del orden jurídico-político dominante, deba convertirse en el bisturí mediante el cual diseccionemos el organismo, extirpemos las células cancerígenas y lo pongamos a punto para que su funcionamiento no siga dependiendo de las servidumbres de parte de sus componentes. El futuro del constitucionalismo está pues íntimamente ligado a la definitiva transformación del orden patriarcal y a los avances en una igualdad que permita que hombres y mujeres puedan ejercer la ciudadanía en igualdad de condiciones. La revisión de esas estructuras constituirá al mismo tiempo una magnífica oportunidad para avanzar en la consecución de un orden social que permita conciliar igualdad y diferencias, valores comunes y diversidad.

4. ENTRE LA FRAGILIDAD DE LAS CONQUISTAS Y LA DISCRIMINACIÓN INTERSECCIONAL.

No podemos negar que el siglo XX ha sido el momento histórico de mayores conquistas para las mujeres y de paulatina superación de buena parte de los obstáculos que he recordado en el apartado anterior. La progresiva internacionalización de las demandas de igualdad - muy especialmente a partir de la CEDAW de 1979 -, la consolidación de las políticas propias del Estado Social y el disfrute de un largo período de convivencia pacífica y democrática en el mundo occidental, ha propiciado que las reivindicaciones feministas hayan ido encontrando respuesta en los ordenamientos jurídicos y en la “agenda” de los gobiernos. Dentro de ese contexto de progresiva internacionalización de las demandas de las mujeres, podemos afirmar que la Unión Europea ha sido un ámbito privilegiado en el desarrollo de estas políticas, partiendo de la proclamación en el Tratado constitutivo como en la Declaración de Derechos del principio de igualdad entre hombres y mujeres como uno de los que deben presidir la acción comunitaria. Nuestro propio país es el ejemplo más evidente de cómo en pocos más de 30 años hemos ido progresando desde una sociedad y un ordenamiento jurídico claramente reproductores del patriarcado a un sistema en el que el impacto normativo de la igualdad formal (art. 14 CE) y la igualdad sustancial (art. 9.2 CE) ha ido removiendo los obstáculos que impedían a las mujeres el pleno ejercicio de la ciudadanía. Una evolución que llega a su punto más álgido, desde el punto de vista normativo, en la VIII Legislatura con la aprobación de dos leyes complementarias antes ya citadas: la *LO 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género* y la *LO 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres*. A ellas habría que sumar las aprobadas en el ámbito autonómico, en muchos casos con carácter previo a las estatales, así como la inclusión de la igualdad de género en los denominados Estatutos de autonomía “de segunda generación”. Como ejemplo más contundente podemos citar la proclamación que

realiza el Estatuto andaluz de 2007 al señalar la “democracia paritaria” entre los objetivos a conseguir por los poderes públicos andaluces (art. 10.2).

Esta profunda transformación del ordenamiento, en la que ha sido esencial la labor interpretativa que del principio de igualdad ha realizado en su jurisprudencia el Tribunal Constitucional, ha ido también acompañada de la evolución de una sociedad que, durante el largo período franquista, había subrayado y consolidado la subordinación patriarcal de las mujeres. No sin esfuerzos y sin dificultades, las mujeres han ido saliendo de los espacios privados y accediendo a los públicos, se han ido liberando de las ataduras que imponían los códigos morales religiosos y han ido conquistando espacios de autonomía de los que carecieron las generaciones anteriores. Sin embargo, no podemos desconocer las dificultades que todavía siguen soportando en el acceso a determinados bienes y servicios, en el ejercicio de determinados derechos o, simplemente, en el reconocimiento de una identidad personal desvinculada de sus dependencias tradicionales²¹.

Es decir, pese a las incuestionables conquistas, también es cierto que buena parte de ellas no son plenas ni definitivas. Algo que además se está poniendo en evidencia en un contexto de crisis que amenaza con suponer un claro retroceso en cuanto a las garantías de los derechos de las mujeres. Podemos señalar varios aspectos que ponen en evidencia esta amenaza:

1º) Con carácter general, y previo, a los factores más concretos que destacaré a continuación, cabe señalar cómo las progresivas conquistas de la igualdad están provocando en muchos varones una reacción de afirmación de los valores patriarcales. Como bien señala Rosa Cobo (2011: 15), “las <<antenas patriarcales>> se han puesto en alerta y la nueva situación global se lo está facilitando”. En este sentido se ha llegado hablar de “posmachismo” (Lorente, 2009: 51), el cual se caracteriza por usar mecanismos tal vez más sutiles, no tan abiertamente machistas, pero que inciden en la prórroga de una determinada concepción de lo masculino y lo femenino²². Y así frente al machismo que es sobre todo “invisibilidad” – “una invisibilidad que lo convierte en inexistente porque se presenta como un estado completamente natural de los valores emanados de la propia condición de ser hombres y mujeres, así como de la organización de la sociedad a partir de esta concepción”-, el posmachismo es ante todo visibilidad, es decir “una visibilidad camuflada para conseguir la apariencia que lleva a la alienación y, en parte, a la negación de la crítica de los valores tradicionales” (Lorente, 2009: 93-94). Esta reacción es también muy evidente en contextos culturales donde el orden patriarcal se resiste con más fuerza a desaparecer, como es por ejemplo el de los países árabes, a pesar de las conquistas en derechos que están realizando con muchos esfuerzos las mujeres²³. Por lo tanto, podemos concluir que “aunque el patriarcado está herido de muerte en sus legitimaciones pero justamente, y por ello mismo, reverdece, se reinventa en miles y sofisticadas formas” (García de León, 2011: 50).

²¹ En este sentido merece la pena rescatar el análisis que realiza Elena Simón (2008) en una de sus últimas monografías que responde al explicativo título de *Hijas de la igualdad, herederas de injusticias*.

²² Miguel Lorente (2009) apunta los siguientes factores como determinantes de ese posmachismo: la consolidación del feminismo y su incorporación a la estructura de las administraciones; la ruptura de la delimitación entre el espacio público y el privado; la incorporación de las mujeres a la vida pública; la transformación de las instituciones y el desarrollo de normas y estructuras organizativas adaptadas a la realidad social; las modificaciones sociales en cuestiones que afectan de manera fundamental a las mujeres, como el control de la sexualidad, el aborto o los métodos anticonceptivos; la incorporación del género a los principales debates de la sociedad y un contexto sociopolítico que permite interpretar esos elementos como una amenaza al orden establecido.

²³ Así lo ponen de manifiesto Sophie Bessis y Gema Martín (2010, 319) en el volumen en el que varias autoras analizan el lugar de las mujeres y las familias en las sociedades árabes actuales: “A pesar del escudo jurídico que les protege, los hombres sienten que su poder está amenazado. Ya han tenido que renegociar algunas de sus posiciones de autoridad y temen que ésta desaparezca al ritmo de la consecución de la evolución. El traumatismo es tan profundo que explica en gran parte ciertas explosiones misóginas que se observan en el mundo árabe. La causa esencial de estas explosiones, que pueden sorprender por su violencia, es una especie de pánico identitario masculino”.

2º) Esa circunstancia, junto a los factores que hunden sus raíces en la cultura patriarcal que se resiste a desaparecer, contribuye a mantener, e incluso en algunos casos a elevar, el número de mujeres que sufren violencia de género. Y ello a pesar de los múltiples instrumentos jurídicos, policiales y asistenciales que, por ejemplo, en nuestro país se han puesto en marcha en la última década. Los alarmantes datos de la violencia de género enlazan a su vez con la “estructural y simbólica” que las mujeres siguen sufriendo en todo el mundo. En este sentido, podemos hablar de un “feminicidio sexual sistémico” (Cobo, 2011: 144) y de una situación en la que junto a las tradicionales aparecen nuevas formas de violencia, en muchos casos como respuesta reactiva y misógina.

3º) Las mujeres han ido accediendo progresivamente al ejercicio del poder político, en muchos casos gracias a la adopción de acciones positivas que han facilitado la superación de los obstáculos que se lo continúan impidiendo²⁴. No obstante, este acceso continúa siendo precario por varias razones:

- En primer lugar, porque cuando acceden a lo público suelen hacerlo porque los varones lo permiten. Es decir, las estructuras de poder – véanse por ejemplo los partidos políticos – sigue estando mayoritariamente en manos de los hombres que son los que deciden quién, cómo y cuándo participa políticamente²⁵.
- En segundo lugar, porque cuando las mujeres acceden a posiciones de poder es habitual que se les exija una demostración “añadida” de su mérito y capacidad, al tiempo que se ven sometidas a un peculiar y constante cuestionamiento de su autoridad. En muchos casos sigue vigente la concepción de que a diferencia de los hombres, que pueden hablar públicamente en nombre de los intereses de todos y de todas, las mujeres continúan sin poder elevarse al interés general y están condicionadas por sus preocupaciones particulares.
- En tercer lugar, las mujeres tienen muchas dificultades para consolidar sus “carreras políticas” de manera que, a diferencia de sus colegas varones, es más frecuente que su presencia en lo público está limitada temporalmente y no tenga continuidad.
- Todos estos factores derivan, a su vez, del hecho de que la incorporación de las mujeres al ámbito de la política no ha supuesto una modificación esencial de los comportamientos, de las pautas y de los criterios organizativos de lo público que continúan respondiendo a esquemas patriarcales.

4º) Esa limitada presencia de la mujer en lo público se constata igualmente en el ámbito de los saberes y, no digamos, en el del poder económico²⁶. Valga como ejemplo su reducida presencia aún en los Consejos de administración de las empresas²⁷, o la oposición de varios gobiernos europeos a la iniciativa de imponer mediante una Directiva una cuota del 40% en dichos Consejos²⁸.

5º) Las mujeres han ido accediendo también progresivamente al mercado laboral, si bien en condiciones todavía más precarias que los hombres. Una precariedad que, como

²⁴ En concreto, la DA 2ª LO 3/2007 reformó la LO 5/1985, de 19 de junio, de Régimen Electoral General, añadiendo un nuevo artículo, el 44 bis, el cual exige que las candidaturas electorales respete un equilibrio del 40%-60% entre hombres y mujeres. La medida fue recurrida por el PP y el TC la avaló en su sentencia 12/2008, de 29 de enero.

²⁵ Ello explica, por ejemplo, por qué pese a la aplicación de la medida del 44 bis LOREG la composición actual del Congreso de los Diputados siga estando lejos de la paridad.

²⁶ Véase como ejemplo de lo primero algunas de las conclusiones del I Diagnóstico de Igualdad entre Mujeres y Hombres realizado en la Universidad de Córdoba (www.uco.es/igualdad, consultada 6-11-2012).

²⁷ En Europa se ha producido un levísimo avance en estas posiciones. Mientras que en el año 2003 el porcentaje de mujeres en los Consejos de Administración en las empresas europeas era del 8,5%, en el 2012 dicho porcentaje es del 13,7%. Un porcentaje que está muy lejos de la deseable paridad.

²⁸ Varios países, liderados por Reino Unido, frenaron la iniciativa de la Comisión el pasado mes de octubre: http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/10/23/actualidad/1351004735_147130.html. Finalmente la propuesta salió adelante el 14 de noviembre de 2012, dejándose en manos de los Estados la previsión de sanciones para las empresas que incumplan la norma.

consecuencia de la crisis económica, se está acentuando. Las mujeres son las que siguen disfrutando mayoritariamente de contratos a tiempo parcial, las que sufren la discriminación que implica recibir un sueldo menor por el mismo trabajo, las que soportan el trabajo no remunerado o invisible y las que, en general, siguen acogiéndose a las medidas que los ordenamientos han previsto para hacer posible la conciliación de la vida laboral y profesional con la familiar²⁹.

6º) Junto a los factores del orden cultural que siguen prorrogando una determinada concepción de lo masculino y de lo femenino, los principales obstáculos que las mujeres siguen teniendo en el acceso a lo público – lo cual cubre los dos ámbitos anteriores, es decir, tanto el ejercicio del poder como el desempeño de un trabajo – están relacionados con las dificultades que siguen encontrando para hacer compatible ese ámbito con el privado. En la mayoría de los casos, ellas son las que siguen asumiendo la responsabilidad de los trabajos derivados de la maternidad y en general de los cuidados en el ámbito doméstico, de manera que el modelo resultante es paradójicamente, y de nuevo, lesivo de la dignidad de estas mujeres: son auténticas heroínas – de ahí la denominación de *superwomen* – que suman a sus responsabilidades privadas las que empiezan a asumir en lo público. Es decir, el “contrato social” mediante el cual repartimos roles, espacios y tiempos sigue estando marcado por un “contrato sexual” que reproduce los esquemas patriarcales. De ahí las urgentes reivindicaciones de un derecho-deber de corresponsabilidad que reparta de manera equilibrada los trabajos del ámbito privado entre mujeres y hombres. Un objetivo que cada día está más lejos de conseguirse debido al coste económico que supone la creación de infraestructuras y la adopción de medidas que pueden facilitar esa evolución, tales como la implantación de un permiso de paternidad personal e intransferible.

La crisis económica, además, está provocando un doble efecto sobre la situación laboral de muchas mujeres, ya de por sí bastante precaria. Por una parte, el recorte en las políticas públicas está afectando a unos ámbitos, tales como la Educación o la Sanidad, donde tradicionalmente se han dado las mayores tasas de empleo femenino. Por otra, las crecientes tasas de desempleo están contribuyendo a que desde algunos sectores políticos y económicos se plantee como solución la vuelta de las mujeres a los espacios privados. De tal forma que ellas vuelvan a ser las que se ocupen de los trabajos de cuidado ante el progresivo desmantelamiento del Estado de bienestar. El ejemplo más evidente de esta situación podemos constatarlo en el abandono, lento pero progresivo, de muchas de las acciones previstas en la Ley 39/2006, de promoción de la autonomía personal y de atención a las personas en situación de dependencia. Dicha ley, que había supuesto un significativo avance en cuanto a la implicación de los poderes públicos en lo que podemos denominar “derechos de cuidado”, está sufriendo un más que evidente retroceso en su aplicación práctica, lo cual incidirá una vez más en la autonomía de las mujeres.

Todos estos factores están provocando que asistamos a una más que evidente “feminización de la pobreza”. Y no sólo contemplada desde la perspectiva de los Estados en vías de desarrollo, sino incluso en las mismas sociedades supuestamente avanzadas – es decir, capitalistas y democráticas – donde son las mujeres las que con más crudeza sufren las consecuencias de la crisis.

7º) El resurgir del debate multiculturalista supone, de hecho, un riesgo evidente para los derechos de las mujeres. Las reclamaciones, por otra parte, legítimas y constitucionalmente amparables, del reconocimiento del derecho a la identidad cultural por parte de individuos y grupos, puede suponer en la práctica un grave retroceso en la situación

²⁹ Es decir, como bien explica Nancy Fraser (2011:72), la mujer está presente en el mundo del trabajo remunerado pero de forma diferente: por ejemplo, como trabajadora feminizada y a veces “sexualizada” de servicios (secretaria, trabajos domésticos, dependencia, prostitutas, azafatas); como miembro de las profesiones de atención que utilizan habilidades maternas; como blanco de acoso sexual; como trabajadora de bajo status, no cualificada y mal remunerada en empleos segregados por sexo; como trabajadora a tiempo parcial y como trabajadora que tiene una doble jornada.

de las mujeres, ya que en la mayor parte de las culturas suelen tener un papel subordinado y condicionado por la supremacía del varón³⁰. Este riesgo es mayor en los contextos culturales marcados por lecturas fundamentalistas de determinadas religiones que durante siglos, y todavía hoy, marcan a las mujeres más como objetos que como sujetos, haciéndolas además responsables de la continuidad de unas tradiciones que contradicen en muchos sentidos las conquistas de libertad e igualdad que supone un régimen constitucional. Incluso podemos afirmar que en esta cuestión encontramos determinadas posiciones que desde su defensa del multiculturalismo llegan a contradecir su respeto por la igualdad de derechos entre hombres y mujeres. Es el caso, por ejemplo, de quienes defienden el uso del velo como un signo cultural, y por lo tanto como una manifestación de la libertad individual, sin tener en cuenta la carga patriarcal que supone llevarlo.

Todos los factores analizados nos llevan necesariamente a la utilidad de un concepto jurídico a la hora de enfocar, y tratar de resolver, las situaciones de desigualdad que continúan sufriendo las mujeres en la mayor parte del mundo. Son ellas las que más habitualmente sufren lo que se ha denominado “discriminación múltiple”³¹, es decir, suelen sumar a la discriminación que sufren por el hecho de ser mujer la derivada de otras circunstancias personales o sociales³². En este sentido, podemos afirmar que “no existe la opresión de género sin adjetivos” (Cobo, 2011: 65).

Pensemos, por ejemplo, en la que sufren todas aquellas que deben sumar al género su orientación sexual. Con relación al tema que nos ocupa, también es más que evidente que ellas deben sufrir la suma a su identidad de género la derivada de su contexto cultural y/o religioso, además de las circunstancias socio-económicas que en su caso suelen ser más negativas. Es el caso de las mujeres inmigrantes que suelen ser víctimas del patriarcado no sólo desde el punto de vista socio-económico sino también cultural. En el caso de mujeres pertenecientes a culturas “singularmente” patriarcales, las cuales suelen ser la mayoría de las que por ejemplo llegan a nuestro país como migrantes, sufren “dimensiones superpuestas de opresión” (Herrera, 2005: 18-19): “Si bien la matriz o el eje vertebrador que recorre todo el espectro es el concepto de *desigualdad de género* – el definido por la tradición feminista como la primera dimensión de la desigualdad –, éste se va incrementando a medida que profundiza o atraviesa la diversidad social en la que las mujeres están insertas. De forma que, en una segunda dimensión, se situarían aquellas mujeres cuya desigualdad de género se ve intensificada por la *discriminación racial o étnica*. Y, en último plano, se situarían las que, además, sufren una opresión o *discriminación económica* (de clase social)”.

Además, en todas estas situaciones, habría que tener presente las consecuencias negativas que derivan de la discriminación indirecta, es decir, las que resultan de “aquellas situaciones en que una disposición, criterio o práctica aparentemente neutros pone a personas de un sexo en desventaja particular con respecto a personas del otro, salvo que dicha disposición, criterio o práctica puedan justificarse objetivamente en atención a una finalidad legítima y que los medios para alcanzar dicha finalidad sean necesarios y adecuados” (art. 3.2 LO 3/2007).

³⁰ El paradigma de la diversidad cultural puede llevar a “aplaudir como derecho a la igualdad de diferencias lo que no son sino nuevas formas de empaquetar viejas mercancías” (Maldonado, 2006: 446).

³¹ Este concepto se usa por vez primera en términos jurídicos en la Conferencia de Naciones Unidas contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y la Intolerancia, celebrada en Durban (Sudáfrica) en 2001. Con anterioridad, se había incorporado en la Unión Europea a través de la Directiva 2000/42 sobre igualdad de trato con independencia del origen racial o étnico.

³² De manera indirecta, la LO 3/2007 se refiere a la discriminación múltiple de las mujeres cuando en el art. 14.6 hace referencia a la consideración de las singulares circunstancias en que se encuentran mujeres que pertenecen a colectivos “de especial vulnerabilidad, como son las que pertenecen a minorías, las mujeres inmigrantes, las niñas, las mujeres con discapacidad, las mayores, las viudas y las víctimas de violencia de género”. En estos casos, el legislador prevé la necesidad de aplicar acciones positivas para corregir o subsanar la situación de “múltiple discriminación” en que suelen hallarse estas mujeres.

En este sentido cabe señalar cómo desde el punto de vista jurídico uno de los asuntos más debatidos en nuestro país en los últimos años ha sido el conocido como caso de “la Nena”. En concreto, la STC 69/2007, de 16 de abril, resolvió el recurso de amparo planteado por una mujer gitana a la que se le había denegado una pensión de viudedad por no concurrir en ella el presupuesto de la relación matrimonial con el causante. El Tribunal Constitucional entendió que la denegación no suponía una discriminación social ni étnica ya que es legítimo que el legislador limite dicha prestación a los supuestos de convivencia institucionalizada, excluyendo otras uniones o formas de convivencia, como por ejemplo las celebradas conforme a los usos y costumbres gitanas. En un voto particular, el magistrado Rodríguez-Zapata planteó la necesidad de reconocer derechos que permitan proteger la diversidad cultural de las minorías. Esta línea fue la que posteriormente acogió el Tribunal Europeo de Derechos Humanos en su sentencia de 8 de diciembre de 2009 que consideró la negación de la pensión una diferencia de trato desproporcionada, sobre todo teniendo en cuenta que las autoridades españolas habían reconocido oficialmente, aunque fuera de manera indirecta, el matrimonio ya que la recurrente y sus hijos figuraban inscritos en el correspondiente Libro de Familia, además de que en octubre de 1986 habían visto reconocida la situación de “familia numerosa”.

Sin embargo, ni el Tribunal Constitucional ni el TEDH valoraron el caso desde la perspectiva de la discriminación múltiple. Es decir, ninguno de los dos tribunales tuvo en cuenta que la recurrente sufre los efectos de una discriminación no sólo racial o étnica sino también de género. Como apunta Fernando Rey (2008: 282-283), “se ha discriminado a una mujer por situación que sólo puede tener por víctimas a mujeres gitanas. En el caso en examen, a la recurrente se le impidió social y culturalmente trabajar fuera de casa (por ser mujer y gitana), se le impuso culturalmente contraer matrimonio de acuerdo a los usos gitanos (por ser mujer gitana) y cuidar del marido hasta la muerte de éste (por ser mujer y gitana), pero se le negó jurídicamente una pensión de viudedad (por una circunstancia que en ningún caso hubiera sido jurídicamente aplicable a una mujer paya o fácticamente aplicable a un varón gitano)”.

Ahora bien, la clave de la resolución de este asunto, tal y como acertadamente plantean M^a Ángeles Barrère y Dolores Morondo (2011: 36-37) reside en la capacidad transformadora que habita en el concepto que ellas defienden de “discriminación interseccional”: “En nuestra opinión, pedir que se reconozca validez jurídica, so pena de discriminación étnica, a una práctica cultural que concurre de manera significativa a la dependencia matrimonial y económica de las mujeres gitanas respecto de sus maridos no puede considerarse una propuesta válida de Derecho antidiscriminatorio o, al menos, no como concebimos este último. En tal sentido, la discriminación que sufre ‘la Nena’ es, ante todo, una discriminación como mujer dentro de la <<cultura>> de su etnia. Y si en el caso judicial hay que resolver, como pensamos, a favor de esta mujer gitana viuda que reclama una pensión, no debiera ser porque no se reconoce su matrimonio étnico, sino porque el Estado ha dado cobijo a normas (escritas o no) que sostienen una práctica subdiscriminatoria para las mujeres como es, en el caso que nos ocupa, el matrimonio gitano”.

5. LAS MUJERES COMO PÁJAROS Y CARACOLES.

El ejemplo más evidente de mujeres que son víctimas de la discriminación interseccional, y con ella de prórroga cruel de los dictados del patriarcado, lo constituyen las migrantes. Una discriminación que se manifiesta desde los mismos discursos diferenciados que se hacen en función del sexo de los sujetos que emigran. Frente a la imagen normalmente heroica del varón que deja su tierra, estrechamente relacionada con la configuración de la masculinidad vinculada a la acción y al desarrollo (personal-laboral-profesional), la que se

muestra de las emigrantes se conecta con sus responsabilidades tradicionales. Normalmente las mujeres que emigran lo hacen por solidaridad con la familia y en estrecha conexión con su papel abnegado de “vivir para los demás” (Juliano, 1999: 8)³³.

A ello hay que sumar que en las sociedades receptoras ocupan trabajos que tienden a consolidar la estructura patriarcal, como demuestra su dedicación mayoritaria a las tareas domésticas y de cuidado³⁴. De esta forma están contribuyendo a prorrogar el modelo tradicional. Paradójicamente, son mujeres migrantes las que, habitualmente en condiciones lamentables, están permitiendo que las mujeres de “sociedades desarrolladas” puedan ocupar posiciones en el espacio público. Pero lo hacen sin romper el “contrato sexual” previo ya que son otras mujeres las que se siguen ocupando de lo privado³⁵. Si a eso unimos la presencia abrumadora de mujeres migrantes en la prostitución, tendremos perfectamente cerrado el círculo que demuestra cómo el patriarca sigue vivo³⁶.

Lo explica muy bien Izaskun Obergozo (2009: 52): “Teniendo en cuenta los rasgos y características individuales de las mujeres inmigrantes (nivel educativo, actitudes y expectativas) y las características estructurales de la sociedad que las acoge, enumeraré diferentes aspectos que nos permitan comprender la vulnerabilidad social en la que se encuentran: a) la política migratoria española favorece la inmigración laboral de mujeres y su reclutamiento en el servicio doméstico; b) la creciente dificultad que experimentan las familias autóctonas –especialmente las mujeres– para conciliar la vida familiar y laboral, en un contexto de ausencia de políticas familiares; c) cambios demográficos como el envejecimiento de la población y el consiguiente incremento de las situaciones de dependencia. d) por último, la estructura del mercado en el que se insertan las mujeres inmigrantes, un mercado de por sí estructurado a partir de las desigualdades de género y etnia. Esta realidad es denominada como <<doble negativa o desventaja>> y se ha descrito como resultado de la articulación de múltiples procesos de discriminación, en base al género, la discriminación racial o de etnia y la explotación como clase trabajadora, a la que denominan <<triple discriminación>>”.

En consecuencia, constatamos que estas mujeres están excluidas de la ciudadanía: “Centrándonos en la inmigración femenina, a la triple discriminación que padecen las mujeres por cuestión de clase-género-etnia se añade otra cuarta y es que, por ser extranjeras y estar en situación irregular también quedan excluidas de los beneficios de la ciudadanía. Causa de ello son las políticas migratorias que definen la posición jurídica de la mujer inmigrante y un marco institucional que las discrimina en su condición de ciudadanas, no sólo por inmigrantes sino también por ser mujeres. La construcción de la ciudadanía en

³³ Un factor muy importante a tener en cuenta es cómo en la mayoría de los casos las remesas que las mujeres migrantes envían a sus comunidades están dirigidas, a diferencia del destino que suelen tener las procedentes de hombres, a la educación de los hijos, servicios de salud y mejora de la calidad de vida de sus familias. Es decir, también desde esta perspectiva las mujeres continúan asumiendo las responsabilidades tradicionales de cuidado y mantenimiento de los espacios familiares y domésticos. Ahora bien, también es cierto que estas mujeres migrantes “transmiten una nueva definición de lo que significa ser mujer y esto puede afectar la manera en que son consideradas en sus propias comunidades” (Gutiérrez, 2009: 237)

³⁴ Por ejemplo, el 60% de las migrantes latinoamericanas en Europa trabajan como empleadas domésticas, porcentaje que llega al 70% en nuestro país (Gutiérrez, 2009: 239).

³⁵ Uno de los ámbitos en los que de manera más evidente podemos constatar dos hechos en paralelo – la crisis del Estado Social y la feminización de determinados trabajos, en muchos casos a través de la presencia mayoritaria de mujeres migrantes – es de la provisión de cuidados y la atención a personas dependientes. Como he señalado con anterioridad, la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en situación de dependencia supuso un intento de romper con la concepción liberal, y patriarcal, que entiende que los cuidados son una responsabilidad “privada”. Sin embargo, las deficiencias en la aplicación de la misma, agravadas por la crisis económica, ha contribuido a mantener el papel de cuidadoras de las mujeres. Es decir, finalmente lo que se está produciendo es un refuerzo de la “naturalización femenina del cuidado” (Tobío, Agulló, Gómez y Martín, 2010: 1979).

³⁶ Las cada vez más restrictivas políticas sobre migración que se están adoptando en Europa tienden a consolidar, como bien explica Dolores Juliano (1999: 10), “una redefinición de las fronteras de género”, en cuanto que ellas suelen encontrar más barreras que los varones, además de sufrir “estereotipos más desvalorizadores (se las considera ignorantes, sumisas, resignadas e hiper-religiosas)...”

términos laborales parte de la base del sistema de inmigración/extranjería a lo largo de toda Europa y se pone de manifiesto claramente en España. Es cierto que los trabajadores y trabajadoras de origen inmigrante también están sobre representados en la economía sumergida, pero ellos no acceden al mismo tipo de economía informal. Mientras que los hombres acceden de manera irregular a trabajos que pueden ser formales (agricultura, construcción), las mujeres inmigrantes, en cambio, acceden irregularmente a trabajos desregularizados (servicio doméstico, prostitución). Así tanto los mercados laborales formales como los informales están divididos por el género” (Obergozo, 2009: 54)

De manera muy esquemática podemos señalar que la posición de las mujeres migrantes, y a su vez la imagen que de ellas asumimos en las sociedades occidentales, está marcada por los siguientes elementos:

- *Invisibilidad*: es decir, el fenómeno de las migraciones se contempla y analiza normalmente en términos masculinos³⁷, obviando las necesidades, los problemas singulares, las aspiraciones y, en general, las narraciones específicas de las mujeres³⁸.

- *Precariedad laboral derivada en gran medida de la continuidad de las cláusulas de un “contrato sexual”* que las vincula con los espacios domésticos y de cuidado, además de consolidarlas bajo el dominio “sexual” del varón³⁹. Basta con recordar, por ejemplo, los porcentajes de mujeres extranjeras víctimas de prostitución: un 98,24% en 2009, un 89,34% en 2010 y un 96,81% en 2011⁴⁰.

- *Carencia de individualidad* o, lo que es lo mismo, caracterización como sujetos dependientes (de un varón, de la familia, de sus obligaciones familiares y morales) y sin capacidad para construir su propia imagen⁴¹. En este sentido, la posición de las mujeres inmigrantes refuerza el patriarcado, en la línea que lo describe Pierre Bourdieu (2000, 86): “La dominación masculina, que convierte a las mujeres en objeto simbólico, cuyo ser es un ser percibido, tiene el efecto de colocarlas en un estado permanente de inseguridad corporal o, mejor dicho, de dependencia simbólica.”

³⁷ Lo cual contrasta con los datos que demuestran que existe una evidente tendencia a la feminización de la inmigración en nuestro país en los últimos años: el porcentaje de mujeres inmigrantes ha pasado del 40,70% a finales del 2002 al 46,55% de la actualidad. Según los últimos datos aportados por la Secretaría General de Inmigración y Emigración (junio 2012), frente a un 51,32% de hombres residentes pertenecientes a países comunitarios, el porcentaje de mujeres es del 48,68%. Ahora bien, más del 54% de los residentes de América Central y del Sur, así como de la Europa no comunitaria, son mujeres. Los hombres siguen siendo mayoría en las migraciones procedentes de África (662.570 hombres, 401.507 mujeres) y Asia (195.321 hombres; 146.445 mujeres). Consultada: 21/10/12:

(http://extranjeros.empleo.gob.es/es/Estadisticas/operaciones/concertificado/201206/Principales_resultados_30062012.pdf.)

³⁸ Desde el punto de vista de la regulación jurídica de los derechos de las personas migrantes, es fácil llegar a dos radicales conclusiones desde el punto de vista del género: 1. El Derecho ignora la experiencia de las mujeres, regulando en masculino; 2. El Derecho crea o produce género, es decir, contribuye a mantener una determinada normativa hegemónica de género (Mestre, 1999: 11-16).

³⁹ En este sentido hay una clara continuidad entre la posición de la mayoría de las mujeres migrantes y la posición tradicional de las mujeres en el “contrato sexual”. Bajo las cláusulas de este contrato, “el trabajo del ama de casa es el trabajo de un ser <<sexualmente sometido>>.” (Amorós, 2000: 274).

⁴⁰ Los datos proceden de la página web del Instituto de la Mujer (consultada: 6/12/2012): <http://www.inmujer.gob.es/estadisticas/consulta.do?area=10>. No podemos olvidar datos como que el tráfico internacional de seres humanos afecta cada año de unas 600.000 a 800.000 personas, de las que el 80% son mujeres. En el caso de España, se calcula que unas 40.000 mujeres han caído en manos de la prostitución organizada. A ello hay que sumar que nuestro país se ha convertido en un país de tránsito hacia la Unión Europea, lo que facilita que en él se generen este tipo de redes de explotación (Gutiérrez, 2009: 242-243).

⁴¹ Ahora bien, esta conclusión debe matizarse en función de las condiciones y los motivos por los que la mujer emigra: “Así, cuando las mujeres migran solas (y no como parte de una familia), ingresan en el país legalmente, trabajan fuera del hogar y, además, suelen adoptar con más facilidad los roles de la nueva sociedad, mostrándose partidarias de una esencia permanente. En cambio, cuando las mujeres migran por razones de reunificación familiar, quedan en muchas ocasiones sujetas a tradiciones y costumbres familiares o de algunas parientes que restringen sus libertades en un intento de preservar su identidad cultural y la <<honra>>” (Gutiérrez, 2009: 238-239).

- *Conflictividad cultural*: en cuanto que “guardianas de las tradiciones”⁴² se presentan habitualmente en la sociedad como los principales sujetos de conflictos culturales que ponen en entredicho las “bondades” del multiculturalismo. Se convierten así en representación – en muchos casos, mediática – de las amenazas que la diversidad cultural puede representar para la ética democrática.

Estos factores hacen que las mujeres migrantes sean uno de los colectivos más vulnerables de nuestras sociedades, tal y como demuestran los datos que certifican que son las víctimas más significativas de la violencia de género. Junto a las condiciones de marginalidad socio-económica y los contextos cultural-patriarcales a los que pertenecen, y que multiplican por tanto las condiciones para el ejercicio de la violencia sobre ellas, cabe destacar cómo el mismo ordenamiento jurídico mantiene previsiones que contribuyen a su desprotección⁴³. Unas condiciones adversas que lógicamente se multiplican en tiempo de crisis. Se trata pues de “una realidad que golpea con enorme crudeza a las comunidades inmigrantes, no sólo en términos cuantitativos sino también cualitativos si tenemos en cuenta los factores adicionales que concurren en este colectivo y que incrementan exponencialmente la gravedad del problema, así como la desprotección de sus víctimas. Factores tales como una

⁴² Como gráficamente expresa Celia Amorós (2009: 789), a las mujeres se les pide que sean a la vez “pájaros y caracoles”, es decir, que porten con ellas la carga de la identidad cultural, los bagajes simbólicos de las tradiciones, incluso cuando cambian de lugar de residencia y, a diferencia de los hombres, que se sienten más liberados de dicha carga.

⁴³ Entre ellas, podemos citar las siguientes (Cobas, Cloquell y Guillén, 2011: 137, 138). Durante varios años, la Instrucción 14/2005 de la Secretaría de Estado de Seguridad, dictada en desarrollo de la LO 1/2004, ordenaba a los agentes policiales que ante la llegada de una víctima extranjera averigüen si su situación es irregular y, en ese caso, sigan un procedimiento que puede derivar en un expediente sancionador e incluso en una expulsión. A eso había que añadir que las mujeres migrantes víctimas de violencia de género han tenido especiales dificultades para acceder a la autonomía económica, puesto que ni las autorizaciones de residencia independientes para mujeres reagrupadas por su agresor ni las autorizaciones de residencia por circunstancias excepcionales para víctimas de violencia de género en situación irregular llevaban aparejada una autorización de trabajo, por lo que en la práctica eran de escasa utilidad. Las reformas llevadas a cabo en la LO 4/2000 sobre derechos y libertades de los extranjeros en España por las leyes orgánicas 2/2009 y 2/2011 han mejorado la situación de las mujeres extranjeras víctimas de violencia de género. En concreto, el nuevo art. 31 bis contiene las siguientes previsiones: 1. Las mujeres extranjeras víctimas de violencia de género, cualquiera que sea su situación administrativa, tienen garantizados los derechos reconocidos en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, así como las medidas de protección y seguridad establecidas en la legislación vigente. 2. Si al denunciarse una situación de violencia de género contra una mujer extranjera se pusiera de manifiesto su situación irregular, no se incoará el expediente administrativo sancionador por infracción del artículo 53.1.a, y se suspenderá el expediente administrativo sancionador que se hubiera incoado por la comisión de dicha infracción con anterioridad a la denuncia o, en su caso, la ejecución de las órdenes de expulsión o de devolución eventualmente acordadas. 3. La mujer extranjera que se halle en la situación descrita en el apartado anterior, podrá solicitar una autorización de residencia y trabajo por circunstancias excepcionales a partir del momento en que se hubiera dictado una orden de protección a su favor o, en su defecto, Informe del Ministerio Fiscal que indique la existencia de indicios de violencia de género. Dicha autorización no se resolverá hasta que concluya el procedimiento penal. En el momento de presentación de la solicitud, o en cualquier otro posterior a lo largo del proceso penal, la mujer extranjera, por sí misma o través de representante, también podrá solicitar una autorización de residencia por circunstancias excepcionales a favor de sus hijos menores de edad o que tengan una discapacidad y no sean objetivamente capaces de proveer a sus propias necesidades, o una autorización de residencia y trabajo en caso de que fueran mayores de 16 años y se encuentren en España en el momento de la denuncia. Sin perjuicio de lo anterior, la autoridad competente para otorgar la autorización por circunstancias excepcionales concederá una autorización provisional de residencia y trabajo a favor de la mujer extranjera y, en su caso, las autorizaciones de residencia provisionales a favor de sus hijos menores de edad o con discapacidad, o de residencia y trabajo si fueran mayores de 16 años, previstas en el párrafo anterior, que se encuentren en España en el momento de la denuncia. Las autorizaciones provisionales eventualmente concedidas concluirán en el momento en que se concedan o denieguen definitivamente las autorizaciones por circunstancias excepcionales. 4. Cuando el procedimiento penal concluyera con una sentencia condenatoria o con una resolución judicial de la que se deduzca que la mujer ha sido víctima de violencia de género, incluido el archivo de la causa por encontrarse el imputado en paradero desconocido o el sobreesimiento provisional por expulsión del denunciado, se notificará a la interesada la concesión de las autorizaciones solicitadas. En el supuesto de que no se hubieran solicitado, se le informará de la posibilidad de concederlas, otorgándole un plazo para su solicitud. Si del procedimiento penal concluido no pudiera deducirse la situación de violencia de género, se incoará el expediente administrativo sancionador por infracción del artículo 53.1.a o se continuará, en el supuesto de que se hubiera suspendido inicialmente. Al margen de esta mejora legal, hay que señalar cómo las mujeres migrantes en situación irregular siguen sin poder acceder en la práctica a las ayudas económicas previstas en la LO 1/2004, ni tan siquiera a las ayudas genéricas que se perciben a través de la Renta Activa de Inserción, a lo que habría que añadir con carácter general las dificultades que tienen para acceder a la información sobre los derechos que les asisten y sobre los recursos de los que pueden disponer.

menor información de los derechos, la disposición de redes familiares y sociales más escasas, un superior grado de dependencia del agresor, una vulnerabilidad añadida por parte de las extranjeras en situación de irregularidad, la pervivencia de culturas de origen más desigualitarias o el fortísimo impacto de la crisis y el desempleo en las mujeres y varones inmigrantes (muy superior a su repercusión en la población española), por citar los ejemplos más relevantes”⁴⁴.

Por todo ello, no nos debería extrañar que las cifras de mujeres migrantes víctimas de violencia de género no hayan dejado de crecer en los últimos años⁴⁵. Según los datos del Instituto de la Mujer, mientras que en 1999 representaron un porcentaje del 14%, en 2007 pasaron a un 39,4%, un 43,37% en 2008, un 37,50% en 2009, un 38,36% en 2010 y un 34,43% en 2011. Donde más se perciben las diferencias es en el dato relativo a la tasa de víctimas extranjeras por millón de mujeres extranjeras – un 7,6% en 2011 – frente a la misma tasa en el caso de españolas – un 1,89% el pasado año⁴⁶.

La suma de estos elementos da lugar a un estatus de las mujeres migrantes que, insisto, de manera paradójica en unas sociedades que han avanzado significativamente en la igualdad de género, refuerza los esquemas patriarcales y constituye un claro obstáculo a la consecución de una democracia intercultural. Es decir, difícilmente podremos avanzar en la conquista de un modelo democrático en el que sea posible la convivencia armónica de las diferencias, si no superamos la histórica diferenciación jerárquica entre hombres y mujeres, la cual es un elemento transversal y presente en todas las culturas. De ahí que uno de los retos principales e inmediatos esté relacionado con el enfoque jurídico-constitucional de los procesos migratorios, y de los hombres y mujeres “de carne y hueso” que los protagonizan, desde la perspectiva de los derechos humanos, y no sólo desde la que hasta ahora ha privilegiado la óptica económica y de seguridad⁴⁷. Este tratamiento desde la perspectiva de derechos humanos obliga a tener presente como un mandato irrenunciable la igualdad de género, porque aunque a muchos les cueste aceptarlo “los derechos de las mujeres y de las niñas son también derechos humanos” (Conferencia de Viena sobre los Derechos Humanos, 1993). Una previsión a la que, además, responden las que contiene la LO 3/2007: “Todas las personas gozarán de los derechos derivados del principio de igualdad de trato y de la prohibición de discriminación por razón de sexo” (art. 2.1) y “Las obligaciones establecidas en esta Ley serán de aplicación a toda persona, física o jurídica, que se encuentre o actúe en territorio español, cualquiera que fuese su nacionalidad, domicilio o residencia”.

6. LA PARIDAD COMO PRESUPUESTO DE LA DEMOCRACIA INTERCULTURAL.

Partiendo de la anterior contextualización, y muy especialmente de las condiciones que en ella sufren las mujeres, parece evidente que el horizonte de la democracia intercultural, como modelo en el que sea posible la “paz social” gracias a la interacción fructífera y pacífica de la diversidad, pasa necesariamente por la profundización en el principio de igualdad. De esta manera, enlaza con la transformación jurídica más relevante que ha propiciado el

⁴⁴ Informe Fundación Directa sobre Inmigración y Violencia de Género (2003-2009)

⁴⁵ Hay que tener presente que el Gobierno aprobó por Acuerdo del Consejo de Ministros de 9 de enero de 2009 un Plan de Atención y Prevención de la Violencia de Género en la población inmigrante, con vigencia para el período 2009-2012. El Plan se articula sobre cinco ejes principales: información, formación, sensibilización, atención adaptada a las circunstancias de las mujeres extranjeras víctimas de violencia de género y medidas estructurales. Sobre el contenido de este Plan, véase Cobas, Cloquell y Guillén (2011: 140-142)

⁴⁶ Los datos se han consultado en la página web del Instituto de la Mujer (consulta: 6-11-2012):

<http://www.inmujer.gob.es/estadisticas/consulta.do?area=10>

⁴⁷ Y de ahí también el mandato establecido por la Resolución del Parlamento Europeo sobre las mujeres y el fundamentalismo (2000/2174(INI)), en la que se propugna que las mujeres inmigrantes deben ser informadas sobre las leyes contra la discriminación y pueden ser informadas sobre cómo pueden dejar de ser objeto de prácticas que atenten contra sus derechos sin que por ello tengan que renunciar a los aspectos más significativos de su cultura (punto 5).

feminismo. Es decir, nos lleva necesariamente a la interpretación armónica entre la igualdad formal y la prohibición de discriminación (art. 14 CE) y la igualdad material (art. 9.2 CE), desde la que hemos de construir la “igualdad de reconocimiento” y, ajustado a ella, un modelo social, político y jurídico (y hasta económico podríamos esperar) que merezca el calificativo de “democracia avanzada”⁴⁸. Este modelo, que pasa por el reconocimiento del derecho a la identidad cultural y por la creación de unas condiciones que hagan posible el diálogo entre “las diferencias”, supone una profundización en los valores superiores de nuestro ordenamiento jurídico (art. 1 CE): libertad, igualdad y pluralismo. Unos valores que, a su vez, tienen como sustrato ético el respeto a la dignidad, a los derechos que le son inherentes y al libre desarrollo de la personalidad (art. 10.1 CE).

De todos los instrumentos jurídicos citados, el que nos ofrece una mayor capacidad transformadora es, sin duda, el art. 9.2 CE, ya que en él se contemplan interrelacionadas todas las esferas que componen la subjetividad del individuo y su estatuto como ciudadano/a⁴⁹. De acuerdo con el dictado de dicho artículo, los objetivos de una democracia paritaria e intercultural deben pasar por:

1º) *La creación de las condiciones para que la libertad y la igualdad sean reales y efectivas*, lo cual implica crear un orden jurídico pero también social y cultural, en el que todos y todas, hombres y mujeres, podamos ejercer nuestros derechos.

2º) *La remoción de los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud*, es decir, los poderes públicos no pueden limitarse a proclamar una norma, sino que han de actuar sobre las circunstancias sociales, políticas, económicas y culturales que dificultan o impiden el disfrute pleno de los derechos.

3º) *Facilitar la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social*. Es decir, en una sociedad democrática es fundamental que todos los individuos tengan voz en el espacio público. Han de poder ejercer en igualdad de condiciones todos los derechos que les permiten posicionarse públicamente, ejercer su “cuota de poder”, ejercer en definitiva la ciudadanía. Estos retos nos llevan directamente a un concepto muy usado por el feminismo. Me refiero al de *empoderamiento*⁵⁰. En él confluyen las cuatro dimensiones que expresamente señala el artículo – vida política, económica, cultural y social-, las cuales a su vez pueden resumirse en una sola: vida pública. De ahí que también en este caso el art. 9.2 CE, a pesar de que opte por el masculino genérico, tenga una especial incidencia sobre las mujeres, ya que son las que históricamente – y todavía hoy – han tenido más dificultades para participar en todos los ámbitos sociales⁵¹.

⁴⁸ Teniendo muy presente que “el reconocimiento es una cuestión de estatus social. Lo que requiere reconocimiento no es la identidad femenina sino el estatus de la mujer como socio pleno en la interacción social” (Fraser, 2011: 337)

⁴⁹ Estas esferas bien pueden reconducirse a la teoría que plantea Martha C. Nussbaum en torno a las “capacidades” del individuo como fundamento de los derechos humanos. Para Nussbaum (2002: 113-114), “la idea central es la del ser humano como un ser libre dignificado que plasma su propia vida en cooperación y reciprocidad con otros, y no siendo modelado en forma pasiva o manejado por todo el mundo a la manera de un animal de rebaño. Una vida realmente humana es una vida plasmada íntegramente por estas potencialidades humanas de la razón práctica y de la sociabilidad.”

⁵⁰ En el *Diccionario panhispánico de dudas* (RAE, 2005) se explica que el verbo “empoderar” es un calco del inglés *to empower*, el cual se emplea en textos de sociología política con el de “conceder poder (a un colectivo desfavorecido socioeconómicamente) para que, mediante su autogestión, mejore sus condiciones de vida”. El sustantivo correspondiente es *empoderamiento*, cuyo uso moderno tiene su origen en los movimientos de derechos civiles que buscaban “empoderar” a sus seguidores, es decir, conquistar derechos y, con ellos, parcelas de poder para quienes estaban privados de ellas.

⁵¹ En esta línea de “empoderamiento” de las mujeres cabe destacar como referencia del papel que las sociedades, tanto a nivel nacional como internacional, deben otorgar a las mujeres la Resolución 1325, aprobada por el Consejo de Seguridad de Naciones Unidas en su sesión de 31 de octubre de 2000. En ella no sólo se insistió en la posición de las mujeres como principales víctimas de los conflictos, sino que subrayó el papel activo que deben tener en la prevención y resolución de conflictos así como de mantenimiento de la paz. Un aspecto en el que volvió a insistir la Resolución 1820 (2008). Como bien ha explicado Carmen Magallón (2007, 22), “como extrañas a las estructuras políticas patriarcales, las mujeres tienen la libertad de proponer y llevar a cabo soluciones innovadoras ante los conflictos. Pueden buscar sus propias palabras y tratar de no transitar por los errores de los varones”.

Esos son los instrumentos jurídicos desde los que será posible avanzar hacia un modelo que rompa con la homogeneidad – ficticia, en muchos casos – de unos sistemas constitucionales herederos del liberalismo y que, a su vez, asumieron y reprodujeron las reglas patriarcales. Es decir, el proyecto transformador de nuestras democracias debe pasar por entender inevitablemente sumados los retos de la democracia intercultural y de la democracia paritaria. El mismo concepto de democracia paritaria, con su lógica emancipadora desde el punto de vista de la igualdad de todos y de todas, asume el de un modelo basado en el respeto de las diferencias culturas y el diálogo entre ellas. Una conclusión evidente si, como reiteradamente ha señalado Naciones Unidas desde la CEDAW de 1979, es imposible pensar en términos de democracia o desarrollo sin tener presente la igualdad de género.

Por todo ello, no creo que sea casualidad, que la única norma que en nuestro ordenamiento jurídico ha reconocido de manera expresa el objetivo de la democracia paritaria (art. 10.2 Estatuto de Andalucía), también haya incluido de manera expresa en su articulado el reto de la interculturalidad⁵². Así, entre los principios rectores de las políticas públicas que se incluyen en el art. 37 EAA and se incluyen “el libre acceso de todas las personas a la cultura y el necesario respeto a la diversidad cultural” (37. 1.17º) , así como “la convivencia social, cultural y religiosa de todas las personas en Andalucía y el respeto de la diversidad cultural, de creencias y convicciones, fomentando las relaciones interculturales con pleno respeto a los valores y principios constitucionales” (art. 37.1. 23º).

El objetivo de la democracia paritaria debemos entenderlo no sólo en su dimensión cuantitativa. Es decir, no supone sólo conseguir que haya una presencia equilibrada de mujeres y hombres en lo público, que también, sino que implica la revisión de los términos del “contrato social”, de manera que las mujeres participen en el “poder originario” y se articule un nuevo pacto de convivencia⁵³. Un pacto que supone, al mismo tiempo, la inclusión en la ciudadanía de todos aquellos y de todas aquellas que por diversas circunstancias personales o sociales – incluidas las relacionadas con la identidad cultural – han sufrido y sufren discriminación. Por lo tanto, la apuesta por la democracia paritaria supone romper con un orden heteropatriarcal, basado en la supremacía del hombre blanco occidental y excluyente no sólo de las mujeres sino también de todas aquellas personas condenadas a sobrevivir en los márgenes. Por razón de su origen étnico, de sus creencias religiosas, de su orientación sexual o de cualquier otro rasgo de su personalidad. En este sentido, la paridad supondría un nuevo pacto social que partiría de tres premisas (Herrera, 2005b: 159):

1ª) Las diferencias culturales o axiológicas y de entendimiento de la identidad no han de funcionar como un lastre, sino como un recurso público que hay que potenciar;

2ª) Deben garantizarse los resultados de las luchas sociales contra la división social del trabajo dominante y contra todas las viejas y nuevas formas de “colonización” e imperialismo;

3ª) Ha de otorgarse <<autoridad epistémica>> a las personas y colectivos que sufren opresiones y explotaciones particulares.

En definitiva, lo que podríamos denominar “concepto cualitativo” de la democracia paritaria implicaría una serie de retos que podemos resumir en los siguientes puntos y que afectan tanto a la efectividad de la igualdad de género como a la de la interculturalidad: 1º) Participación equilibrada de mujeres y hombres en el ejercicio del poder; 2º) Armonización de

⁵² Es llamativo también que la reforma de la Constitución de Marruecos llevada a cabo en 2011 incluyera un artículo específico, el 19, dedicado a la igualdad de mujeres y hombres, en el que expresamente se plantea que “el Estado promueve la realización de la paridad” e incluso prevé la creación de una Autoridad para la paridad y la lucha contra toda forma de discriminación. No cabe duda de que todas las reformas iniciadas en algunos países árabes no concluirán en una efectiva democracia si no se asume como principio incuestionable la igualdad real de hombres y mujeres.

⁵³ Es decir, “la paridad busca evitar el techo de cristal, esto es, que el sistema completo de autoridad y poder sesgue en función del género y no sea imparcial” (Valcárcel, 2009: 163).

los espacios público y privado; 3º) Revisión de la organización temporal de las sociedades patriarcales; 4º) Reconocimiento y protección de la diversidad sexual, del derecho a la identidad de género, así como de la pluralidad de modelos familiares; 5º) Nueva racionalidad pública, mediante la incorporación de las herramientas, valores y aptitudes tradicionalmente consideradas como propias del ámbito privado y, por tanto, femeninas⁵⁴; 6º) Revisión de la masculinidad hegemónica y fomento de las “nuevas masculinidades”⁵⁵; 7º) Transformación del orden cultural y simbólico del patriarcado.

Esta transformación debe “evitar no sólo posturas sexistas discriminatorias sino también prejuicios androcéntricos que establezcan jerarquías inadecuadas, es decir, que otorguen automáticamente y sin autocrítica y conveniente reflexión mayor valor a costumbres, actitudes y actividades masculinas por el solo hecho de ser tradicionalmente propias del ámbito masculino (...) Así como las mujeres hemos asumido actitudes del mundo masculino en nuestra salida al mundo de lo público, así también los varones deberán integrar aptitudes y valores tradicionalmente femeninos que hasta ahora eran hipócritamente elogiados en las mujeres pero devaluados en la cultura” (Puleo, 2000: 87). Ello obligará a una revisión no sólo de las estructuras jurídicas y políticas, sino también de los mismos fundamentos de la ciencia y los saberes. No podemos olvidar que “la ciencia contemporánea es un proyecto de pensamiento de la Modernidad que nació de la mano de los hombres para entender y controlar el mundo por parte de los mismos hombres” (Nicolás, 2009: 27). Un proyecto que, además, se articula no sobre cualquier perspectiva androcéntrica, sino desde la del hombre blanco, burgués y heterosexual. El objetivo es, pues, “construir una epistemología, una metafísica, una metodología y una filosofía de la ciencia verdaderamente humanas” (Nicolás, 2009: 29).

Este ambicioso programa transformador de las sociedades democráticas supone, desde el punto de vista jurídico-constitucional, profundizar en la vigencia y efectividad del Principio de Igualdad. Desde un discurso superador de la mera igualdad formal propia del liberalismo y ahondando en las posibilidades que para la diversidad encierra el concepto de igualdad material o sustancial⁵⁶. El objetivo al fin no es otro que, como ha señalado el Tribunal Constitucional con relación a las acciones positivas aplicables a las mujeres, asumir que la igualdad sustantiva es “un elemento definidor de la ciudadanía” (SSTC 12/2008 y 59/2008).

El concepto sustantivo de la igualdad, aplicado a los retos de la democracia paritaria e intercultural, exige:

1º) Entender que cuando la Constitución proclama la igualdad de todos ante la ley en el art. 14 y, a continuación, la prohibición de discriminación por cualquier circunstancia personal o social, ello supone: a) la necesaria intervención para impedir, contrarrestar o subsanar las discriminaciones prohibidas; b) la exigencia de un control más estricto y riguroso cuando se establezcan diferenciaciones en virtud de algunas de las causas que establece el art. 14; c) la adopción de acciones positivas dirigidas a compensar la situación de inferioridad de aquellos/as que han sufrido históricamente discriminaciones.

Por otra parte, y tal como ha insistido el Derecho Comunitario y también instrumentos como la LO 3/2007 de igualdad efectiva de mujeres y hombres, al abordar la existencia de una posible discriminación no sólo hay que tener presentes las de tipo “directo”, sino también las que se califican como “indirectas”. Es decir, aquéllas que bajo la apariencia de un trato

⁵⁴ En esta línea habría que situar las reivindicaciones que implican incorporar a lo público lo que desde el feminismo se ha denominado “ética del cuidado” (Gilligan, 1986; Comins, 2009).

⁵⁵ Como certeramente apunta Martha C. Nussbaum (2002: 369), es también necesario “remodelar las capacidades de los hombres”.

⁵⁶ A esta concepción responde en gran medida la propuesta de Nancy Fraser (2011: 183-190) cuando plantea la “equidad de género” como una idea compleja, en la que distingue cinco principios normativos: 1) principio de antipobreza; 2) p. de antiexplotación de las personas vulnerables; 3) p. de igualdad (que a su vez divide en igualdad de renta, de tiempo libre y de respeto); 4) p. de antimarginación, y 5) p. de antiandrocéntrismo.

neutro acaban privilegiando a un grupo o sector y perjudicando a otro. Hemos de tener muy presente que el patriarcado se ha construido a lo largo de los siglos a través de numerosas, y en ocasiones sutiles, discriminaciones indirectas, las cuales también son habituales con respecto a los/as pertenecientes a identidades culturales o religiosas no mayoritarias.

Como he apuntado con anterioridad, junto a los anteriores conceptos habrá que tener presente el de discriminación múltiple o interseccional, el cual obliga a una labor mucho más depurada y contextualizada de interpretación por parte de los operadores jurídicos, muy especialmente por parte de los jueces y tribunales encargados de resolver los conflictos singulares.

2º) Dicho entendimiento de la igualdad implica consolidar la dimensión de “reconocimiento” implícita en su dimensión sustancial, así como la ruptura definitiva con un modelo jurídico basado en la homogeneidad y en una concepción de la legalidad “prisionera” de la igualdad formal. Se trata nada más y nada menos que consolidar eso que la jurisprudencia del TC ha denominado “derecho desigual igualatorio”, demostrada la insuficiencia de la ley general y abstracta para dar respuesta a las demandas de las democracias del siglo XXI. Es decir, se trata de consolidar la igualdad como principio que garantiza el “reconocimiento de las diferencias” (Ferrajoli, 1999). Ahora bien, como nos advierte Nancy Fraser (2011: 315-316), ha de partirse del “reconocimiento” desde una perspectiva dialógica. Esto ha de llevarnos a la consideración del mismo como una cuestión de estatus social, es decir, “lo que requiere el reconocimiento no es una identidad específica de grupo sino el estatus de los miembros individuales de los grupos como socios plenos de la interacción social”.

3º) Una democracia “radicalmente” intercultural y paritaria debe partir de la doctrina de la “indivisibilidad de los derechos”, es decir, de la concepción de los mismos como un “todo” en el que no cabe establecer jerarquías. De manera que, al mismo nivel que los derechos de corte liberal individualista, habría que situar los de carácter socio-económico y cultural. Incluso, me atrevería a afirmar, estos deberían ser prioritarios en la “agenda política” pues son los que sustentan el bienestar y la dignidad de la ciudadanía y, por tanto, las condiciones de ejercicio del resto de los derechos. Es decir, el acceso a la ciudadanía debe pasar por la mejora del estatus social, político, económico y cultural de los individuos. Un objetivo que podemos deducirlo del mismo dictado del art. 9.2 CE, en el cual se ordena a los poderes públicos que remuevan los obstáculos que impiden o dificultan la plenitud de la libertad y la igualdad, así como que faciliten “la participación de todos los ciudadanos en la vida económica, cultural y social”. Dicho de otra manera: “es condición necesaria de la paridad de participación que las desigualdades sistémicas sean eliminadas” (Fraser, 2011: 155). O, dicho en positivo, es necesario el desarrollo y garantía de las que Martha C. Nussbaum denomina “capacidades”. Desde este punto de vista, “colocar el foco en las capacidades como objetivos sociales está íntimamente relacionado con el enfoque de la igualdad humana, en el sentido de que la discriminación por raza, religión, sexo, origen nacional, casta u origen étnico se considera en sí misma como una falla de la capacidad de asociación, un tipo de trato indigno o humillación. Y hacer de las capacidades un objetivo implica promover para todos los ciudadanos una mayor medida de igualdad material de la que existe en la mayoría de las sociedades, en cuanto es poco probable que se pueda obtener que todos los ciudadanos estén por encima de un umbral mínimo de capacidades para el verdadero funcionamiento humano sin implementar ciertas políticas redistributivas” (Nussbaum, 2002: 130).

4º) La participación es clave en la construcción de la ciudadanía, algo que conocen bien las mujeres ya que durante siglos tuvieron que luchar para que les reconociera el derecho de sufragio. En la actualidad, son los no-nacionales y no comunitarios los que, aun siendo residentes estables en nuestro país, carecen del derecho político fundamental. De ahí que uno

de los retos inmediatos de los sistemas democráticos sea la definición de la ciudadanía en función de la residencia estable, y no de la nacionalidad (Arce, 2012), así como el fomento del asociacionismo y, en general, de la participación de todos y de todas los que tradicionalmente han estado excluidos de lo público. Para ello en muchas ocasiones será necesario el recurso a acciones positivas.

5º) Es necesario plantear una lectura “multicultural” de los derechos, es decir, es necesario superar la visión “eurocéntrica” que hasta ahora ha dominado la teoría de los derechos humanos, posibilitando el diálogo con otras concepciones y el enriquecimiento mutuo de las culturas. Partiendo de una idea clave – todos somos seres multiculturales – y de una realidad incuestionable – las identidades son dinámicas – han de fomentarse los espacios de encuentro, el intercambio de experiencias, el conocimiento mutuo y el posterior *re-conocimiento*. Debe fomentarse, en todo caso, lo que podríamos llamar un “multiculturalismo crítico”, el cual permita una mirada reflexiva y crítica sobre la cultura propia y las ajenas. Como bien indica Eduardo J. Ruiz Vieitez (2011: 25), “la competencia intercultural se concreta en tres pasos consecutivos que designamos con los términos descentración, empatía y diálogo/negociación. Dicha actitud nos conduce a adoptar una estrategia casuística, en la que no busquemos soluciones totalizantes, sino parciales, contingentes, flexibles, cambiantes y criticables. La convivencia libre en la multiculturalidad nos tiene que hacer más flexibles, más maleables; nos debe invitar a soportar mejor los cambios de coyuntura o de posiciones”. En definitiva, la complejidad y el diálogo deben asumirse como presupuestos de una nueva epistemología.

En todos estos procesos han de jugar un papel esencial todas las instancias socializadoras que contribuyen a consolidar unos determinados valores y actitudes en las sociedades democráticas (medios de comunicación, redes). Y, por supuesto, hay que subrayar el papel que debe tener el sistema educativo en el fomento de este diálogo intercultural. En este sentido, la tan discutida y “maltratada” asignatura Educación para la Ciudadanía debería haberse convertido en un espacio privilegiado para el entendimiento de lo que implica *tomarse en serio* la igualdad de género y la interculturalidad (Salazar, 2010: 363-444).

6º) El pluralismo genera conflictividad. La democracia no es más que una forma civilizada de resolver los conflictos que genera en la práctica la convivencia no siempre pacífica entre individuos y grupos que se reconocen como libres, iguales y diversos. Por todo ello, es lógico pensar que a medida que aumente la diversidad de nuestras sociedades la conflictividad será mayor. Una conflictividad que no hemos de entender en un sentido negativo, sino como el resultado inevitable de la concurrencia en unas mismas coordenadas espacio-temporales de concepciones vitales y cosmovisiones diversas. Este aumento de la diversidad pone de manifiesto las insuficiencias del sistema jurídico derivado del binomio ley general y abstracta/igualdad formal ante la ley. El resto está en articular nuevos mecanismos de gestión pacífica de los conflictos como pueden ser las técnicas de mediación intercultural, las cuales por ejemplo pueden tener un papel relevante en ámbitos muy concretos como el Derecho de familia. Además, los jueces deberán asumir más protagonismo ya que serán ellos los que tendrán que contextualizar determinadas reivindicaciones o conflictos, lo que debería obligar a que, con carácter previo, tuvieran una sólida formación en materias como diversidad cultural o género.

En esta transformación sería esencial la asunción en lo público de valores y herramientas que tradicionalmente se ha desarrollado en lo privado y que, por tanto, se han considerado como propios de las mujeres. Me refiero a todos los que tienen que ver con el cuidado de los demás, con la ternura, con la empatía, con la solidaridad. Es necesario, pues, fomentar y educar para el correcto ejercicio de lo que se ha llegado a denominar *cuidadanía*, la cual implica “el tránsito hacia una nueva modernidad, una modernidad que se desprenda de dicotomías socialmente estructuradas, de visiones estereotipadas del individuo y de

presunciones discriminatorias, para dar cobijo a nuestra vida real, a la conjunción armónica de nuestra independencia y dependencia en una noción de autonomía humana concebida como interdependencia” (Rodríguez, 2010: 117).

Este reto, que implica revisar en profundidad la masculinidad y el espacio público colonizado por ella, requiere como punto de partida esencial romper con la dicotomía razón/emoción y asumir que somos seres emotivos y no sólo racionales. Ello implica asumir también que son precisamente las emociones las que, además de mostrarnos la vulnerabilidad que a todos nos equipara, contribuyen a crear un “mundo compartido” y generan la empatía y la compasión sin las que finalmente la justicia es imposible (Camps, 2011)⁵⁷.

7º) La diversidad cultural presenta singulares dificultades en aquellos casos en los que la identidad de los individuos y los grupos procede de una determinada cosmovisión religiosa. En estos casos, dada la incisiva presencia de dicha cosmovisión en la ética personal y colectiva, así como en muchos casos su estrecha conexión con las normas particulares de convivencia, se plantean retos singulares para los Estados constitucionales. De hecho, en los últimos años los debates más intensos en torno al multiculturalismo se han planteado en vinculación directa o indirecta con prácticas religiosas de un determinado grupo. Ello ha obligado a reinterpretar un derecho fundamental como es la libertad religiosa y muy especialmente el papel del Estado con respecto a las confesiones religiosas. Una cuestión que cobra un especial interés cuando la analizamos desde la perspectiva de género, ya que en la mayor parte de las confesiones las mujeres son objeto de discriminaciones y exclusiones derivadas de una cultura patriarcal que las hace depositarias del mantenimiento de una determinada moral y de unas arraigadas costumbres⁵⁸. Una posición que, además, tiende a subrayarse en las “lecturas fundamentalistas” de determinadas creencias que, lamentablemente, están creciendo por todo el planeta. De ahí que, tanto desde el punto de vista de la interculturalidad como desde la perspectiva de la igualdad de género, estimo que el Estado laico es la fórmula que mejor garantiza el respeto de libertad, igualdad y pluralismo religioso⁵⁹. Porque, además, no deberíamos olvidar que “las posibilidades de liberación de la mujer están en directa proporción con las posibilidades de secularización de la sociedad” (Balaguer, 2010: 241).

⁵⁷ En esta línea se manifiesta también Martha C. Nussbaum (2002: 330), cuyo enfoque otorga “un lugar preeminente a la imaginación y a las emociones en la lista de capacidades” y se apoya también metodológicamente en estas facultades: “La imaginación acerca de los componentes necesarios de una vida verdaderamente humana, y las emociones de pérdida y anhelo asociadas a la representación imaginativa de estos bienes centrales desempeñan un papel (apropiadamente restringido) en la creación de principios políticos básicos”.

⁵⁸ Juan José Tamayo (2011: 213-216) describe a la perfección los condicionantes que hacen que, con carácter general, las mujeres hayan sido y sean “las grandes olvidadas y las grandes perdedoras” de las confesiones religiosas: a) No son reconocidas como sujetos morales; b) Casi nunca son reconocidas como sujetos religiosos; c) Difícilmente son reconocidas como sujetos teológicos; d) La organización de las religiones se configura, la mayoría de las veces, a nivel patriarcal; e) Las mujeres acceden con dificultad a puestos de responsabilidad en las comunidades religiosas; f) Las religiones legitiman de múltiples formas la exclusión de las mujeres de la esfera pública, de la vida política, de la actividad intelectual y del cambio científico, limitándolas al ámbito doméstico; g) Las religiones aplican la violencia contra las mujeres de distinta forma (física, simbólica, religiosa); h) La mayoría de las religiones niegan a las mujeres el reconocimiento y el ejercicio de los derechos reproductivos y sexuales.

⁵⁹ Entiendo por Estado laico el que se mantiene neutral con respecto a las creencias de la ciudadanía – protegiendo por supuesto como un derecho fundamental la libertad religiosa, tanto a nivel individual como colectivo –, al tiempo que es “militante” con el “mínimo común denominador ético” que hace posible la convivencia de los y las diferentes. Estos valores comunes, entendidos desde una concepción “republicana”, deben apoyarse en la dignidad, los derechos y deberes fundamentales y en los principios democráticos de convivencia. De esta manera, el Estado laico es la fórmula institucional y jurídica que mejor garantiza el equilibrio entre los principios de libertad de conciencia, igualdad y pluralismo. De ahí que también sea el más adecuado para una efectiva realización de la igualdad de mujeres y de hombres, principio que debería actuar como fundamento y límite al mismo tiempo de la libertad religiosa. En el caso concreto de nuestro país, entiendo que el modelo establecido por el art. 16 CE, y sobre todo el sistema de relaciones que se ha establecido con la Iglesia Católica, dista de ese horizonte laico y se sitúa más bien en lo que podríamos llamar “confesionalidad encubierta” y que el Tribunal Constitucional ha denominado, de manera más “políticamente correcta”, “laicidad positiva”.

7. LA IGUALDAD DE GÉNERO COMO LÍMITE DE LA DIVERSIDAD CULTURAL.

7.1. Los derechos humanos como límite del multiculturalismo.

De todos es sabido que, en una sociedad democrática, la teoría de los derechos humanos acaba siendo una teoría de los “límites”. Es decir, una de las cuestiones esenciales radica en delimitar cuándo y por qué nuestras libertades pueden ser limitadas o condicionadas, lo cual normalmente suceden cuando entran en conflicto con la libertad de “otro/a” o con los valores y principios que estimamos irrenunciables. Por ello es obvio que una de las cuestiones más complejas que plantea la atención a la diversidad cultural es el de sus limitaciones.

De entrada, parece que no ofrecería ninguna discusión que los derechos humanos deberían actuar como límite infranqueable de cualquier ejercicio de nuestras libertades, incluida la cultural. El problema está en el concepto de derechos humanos que manejemos y en la lectura que hagamos de la dignidad. Ahora bien, mucho menos incuestionable debería ser la vigencia de la igualdad de género como límite frente al pluralismo cultural. Es decir, si asumimos que uno de los fundamentos de la democracia es la plena igualdad de hombres y mujeres, sería una auténtica paradoja que el sistema admitiera expresiones culturales que atenten contra dicho principio que hemos convenido como irrenunciable. De ahí que defendamos en estas páginas que si el feminismo, entendido como teoría política y jurídica, debe fundamentar las reformas que necesitan las democracias actuales para convertirse en paritarias e interculturales, al tiempo debe sustentar las limitaciones que permitirán precisamente la consolidación y supervivencia del modelo.

Lo explica con rotundidad Alicia H. Puleo (2000: 86): “Si el patriarcado o sistema de género-sexo es un sistema de dominación que ha adoptado distintas formas de organización y diferentes cursos de legitimación a través de la Historia, no es de extrañar que algunos de ellos sean opuestos y hostiles a los intereses emancipatorios de las mujeres concernidos. Por este motivo, un enfoque crítico de género no puede asumir un pluralismo cultural indiscriminado que, desde el relativismo ético considere a las tradiciones como horizontes cerrados que no deben ser juzgados por ningún universalismo. Tal relativismo inhabilita para dirimir conflictos entre identidades opresoras y tentativas de cambio liberador. Si el feminismo – que en tanto producto de la Ilustración nace del impulso de crítico al prejuicio y la tradición – se conserva fiel a su origen, su actual alineamiento con otras minorías en el proyecto multicultural no podrá ser entero y sin reservas. Por el contrario, tendrá que mantenerse alerta frente a posturas suicidas derivadas de uniones acrílicas contra-natura”.

Por ello no estoy totalmente de acuerdo con lo que plantean constitucionalistas como Fernando Rey (2011: 66), que defiende que son lo que él denomina <<valores fríos>> de la democracia – las garantías formales, el cumplimiento de las leyes, etc...- “los que nos permiten a los hombres cultivar nuestros valores y sentimientos cálidos: la amistad, la aplicación vital de nuestras ideas, la convivencia en una sociedad cada vez más compleja, etc”. ¿Es la igualdad de género uno de esos “valores fríos”? ¿Debemos estimarla como condición que hace posible los valores y sentimientos cálidos? Yo creo que, junto a las garantías meramente formales, la igualdad de género debe ser un fundamento irrenunciable desde el que abordar la complejidad creciente de los derechos humanos y los retos de las sociedades multiculturales. Y sin ella no son posibles lo que Rey denomina “valores y sentimientos cálidos”.

Las normas internacionales que se han ocupado de la diversidad cultural también lo han hecho de sus límites, si bien dejando espacios muy amplios para la interpretación. De manera pionera, la Conferencia Mundial de Derechos Humanos celebrada en Viena en junio de 1993 concluyó que el reconocimiento de la pluralidad cultural no puede implicar la

aceptación como moralmente correctas de todas las costumbres, tradiciones principios ni una proclamación acrítica del derecho de los pueblos a la autodeterminación e identidad cultural.

De forma más concreta, el art. 1 de la *Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales de 2005* deja muy claro que “sólo se podrá proteger y promover la diversidad cultural si se garantizan los derechos humanos y las libertades fundamentales como la libertad de expresión, información y comunicación, así como la posibilidad de que las personas escojan sus expresiones culturales”⁶⁰ y se insiste en que nadie podrá invocar las disposiciones de la Convención para atentar contra los derechos humanos y las libertades fundamentales, proclamados en la Declaración universal de derechos del hombre y garantizados por el Derecho Internacional, o para limitar su ámbito de aplicación, en la práctica esas limitaciones pueden no resultar tan claras⁶¹. En un sentido se pronuncia el art. 3.2 de la LO 2/2009, de 11 de diciembre, de reforma de la LO 4/2000 sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, el cual afirma que «Las normas relativas a los derechos fundamentales de los extranjeros serán interpretadas de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos y con los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias vigentes en España, *sin que pueda alegarse la profesión de creencias religiosas o convicciones ideológicas o culturales de signo diverso para justificar la realización de actos o conductas contrarios a las mismas.*»

Por otra parte, el art. 16 CE, al señalar los límites de la libertad ideológica y religiosa, remite a un concepto tan complejo y ambiguo como el de “orden público”⁶². Un concepto que la LO 7/1980, de Libertad Religiosa, concreta en “la protección del derecho de los demás al ejercicio de sus libertades públicas y derechos fundamentales, así como la salvaguardia de la seguridad, de la salud y de la moralidad pública” (art. 3.1). Estamos ante un límite necesariamente cambiante, de ahí que el mismo art. 16.3 CE hable expresamente de “orden público protegido por la ley”. Es decir, el legislador habrá de concretar en cada momento histórico qué se entiende por esa “moralidad pública”, o lo que es lo mismo, por “el sistema de valores que cimentan y dan cohesión al orden social en un momento histórico determinado” (STC 66/1995). Unos valores que necesariamente han de ser flexibles en dos sentido: a) deben adaptarse a las exigencias que en cada momento vaya planteando la sociedad b) no han de identificarse con los de un grupo, cultura o religión, sino que han de ser los propios de “una moral democrática, no confesional, integrada por criterios éticos plenamente aceptados y valores cívicos asumibles” (Barrero, 2007: 208-209).

Por tanto, inicialmente podemos afirmar que la diversidad cultural no puede sobrepasar la barrera marcada por los derechos humanos: “Los derechos humanos son intolerantes con las violaciones de los derechos humanos... El reconocimiento de la otredad de los Otros presupone la intolerancia respecto a aquellos que no reconocen la otredad de los Otros” (Beck, 2008: 185). O, planteado de otra manera, sólo serían aceptables las diferencias que amplían derechos y no las que los vulneran (Cobo, 2011: 49). Partiendo de este principio incontestable es necesario realizar algunas precisiones.

Para empezar, hay un límite que señala la Convención de 2005 sobre el que no deberíamos tener ninguna duda: el derecho a la identidad cultural no puede legitimar ninguna

⁶⁰ En un sentido similar se pronunciaba el art. 4 de la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, aprobada por la Conferencia General de la UNESCO el 2 de noviembre de 2001: “Nadie puede invocar la diversidad cultural para vulnerar los derechos humanos garantizados por el derecho internacional, ni para limitar su alcance”.

⁶¹ Ese límite ha sido reiterado en declaraciones posteriores como por ejemplo en la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos de la UNESCO (2005) cuyo art. 12 dispone que “Se debería tener debidamente en cuenta la importancia de la diversidad cultural y del pluralismo. No obstante, estas consideraciones no habrán de invocarse para atentar contra la dignidad, los derechos humanos y las libertades fundamentales o los principios enunciados en la presente Declaración, ni tampoco para limitar su alcance”.

⁶² Lo hace también el art. 29 de la Declaración Universal de Derechos del Hombre al señalar los límites en el ejercicio de los derechos, los cuales vienen marcados por “el reconocimiento y el respeto de los derechos y libertades de los demás” así como por “las justas exigencias de la moral, del orden público y del bienestar general en una sociedad democrática”.

lesión de libertades fundamentales como la libertad de expresión, información y comunicación, así como la posibilidad de que las personas escojan sus expresiones culturales. Es decir, el valor de la diversidad ha de ser inseparable de la libertad cultural. El individuo ha de poder, de una parte, contextualizar culturalmente su personalidad pero también ha de tener la libertad de “cambiar de contexto”, de descubrir otras identidades, de abrirse a otras culturas. De lo contrario, estaríamos contradiciendo la misma esencia de la dignidad del ser humano. De ahí lo peligroso de las posiciones radicalmente comunitaristas que llegan a legitimar eso que Kymlicka ha denominado “restricciones internas”⁶³ y que no permiten a los sujetos “estrategias de salida” (Bonilla, 2006: 281)⁶⁴. En este sentido, no debemos olvidar que la identidad está más cerca del “descubrimiento” que de la “esencia”⁶⁵. Por lo tanto, “sólo pueden mantenerse aquellas tradiciones y formas de vida que vinculan a sus miembros con tal que se sometan a un examen crítico y dejen a las generaciones futuras la opción de aprender de otras tradiciones o de convertirse a otra cultura y zarpar hacia otras costas” (Habermas: 1999: 210)⁶⁶. Por lo tanto, la protección de la diversidad cultural debe garantizar siempre las libertades de los individuos que forman parte de las culturas y eso supone reconocer su capacidad para “cambiar de piel”⁶⁷.

Esta dimensión de libertad inseparable de la identidad debe estar presente especialmente cuando hablamos de los derechos de las mujeres ya que “las culturas, cuanto más herméticas, homogéneas y acosadas se autoperciben, en la medida en que tienen concepciones fuertemente comunitaristas, suelen ser más coactivas con las mujeres, porque suelen apelar a la tradición como fuente de legitimación y la tradición inevitablemente es sinónimo de subordinación para las mujeres” (Cobo, 2006: 24). Desde este punto de vista, insisto, son preferibles las culturas que han puesto en cuestión los roles estereotipados y subordinados de las mujeres (Amorós, 2007: 263)⁶⁸. Dicho de otra manera, las culturas que permiten y garantizan a las mujeres incluso el que hemos denominado “derecho de salida” o “derecho de desobediencia cultural”, lo cual supone nada más y nada menos que reconocer su

⁶³ Los derechos de las minorías son compatibles con el liberalismo si se dan dos requisitos: la protección de la libertad de los individuos en el seno del grupo y si se promueven relaciones de igualdad (de no dominación) entre los grupos (Kymlicka, 2003: 32)

⁶⁴ Hay quienes defienden que esas posiciones “comunitaristas” están ganando terreno en los procesos migratorios actuales. Es el caso por ejemplo de Flores D’Arcais (2009: 99), para el cual la inmigración cada vez está más influida por “una ideología identitaria, alimentada de valores religiosos, dogmatismo religioso, machismo tribal y consiguiente sometimiento de la mujer, persecución de cualquier diversidad o espíritu de autonomía...”

⁶⁵ Como bien señala Raúl Fonet-Betancourt (2000), “la cultura de origen no es para una persona su destino inexorable sino su situación histórica original; situación que indudablemente la define como persona perteneciente a un mundo con sus propios códigos sociales, políticos, religiosos, axiológicos, etc.; y que constituyen para ella la “herencia” desde y con la que empieza a ser. La cultura de origen, como situación histórica original, no es, con todo, si no, como decía antes, un *punto de apoyo* para la persona. Es herencia que la *sitúa* en una visión específica de sí misma, de sus relaciones con los otros y con el mundo, pero que no la dispensa de la tarea de tener que hacer su propio camino.”

⁶⁶ En definitiva, estamos hablando de lo que Raúl Fonet-Betancourt (1997) denomina “derecho a la desobediencia cultural” o de lo que Viola llama “principio de reversibilidad” (1999: 116)

⁶⁷ Por ejemplo, en muchos países islámicos se prohíbe expresamente que un musulmán se convierta a otra religión. Es el caso por ejemplo de Pakistán o Bangladesh. En la Conferencia de la ONU sobre la IV plataforma para la igualdad de la mujer (Pekín, 1995), algunos países islámicos presentaron reservas en los puntos referentes a la libertad religiosa alegando la prohibición expresa de abandonar el Islam vigente en sus ordenamientos (Elósegui, 1998: 301)

⁶⁸ Podemos citar como ejemplo de esta limitación algunas de las previsiones contenidas en la Ley balear 12/2006, de 20 de septiembre, para la mujer, la cual prohíbe que en los centros docentes sostenidos con fondos públicos o privados “las desigualdades entre el alumnado sustentadas en creencias, ideologías, tradiciones o prácticas consuetudinarias transmisoras, directa o indirectamente, de una distribución estereotipada de papeles entre los sexos o de una imagen de dominación de un sexo sobre otro en cualquier ámbito de la vida” (art. 13). Además la ley obliga a las Administraciones públicas balears a garantizar “el respeto a los derechos fundamentales de las mujeres por encima de cualquier condición cultural, religiosa o sexual, para impedir que se lleven a cabo prácticas que atenten contra la integridad de niñas y mujeres” (art. 49.4) En un sentido similar se había pronunciado con anterioridad la Ley de Castilla y León 1/2003, de 3 de marzo, para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, la cual obliga a las Administraciones públicas a “garantizar el respeto a los derechos fundamentales de las mujeres por encima de cualquier condición cultural, religiosa o social, impidiendo la realización de prácticas culturales que atenten contra su integridad” (art. 21.8).

autonomía. Porque, como bien nos recuerda Victoria Camps (2011: 231), “ser libre no es sólo poder elegir entre distintas opciones, sino ser capaz de autogobierno. Es decir, ser capaz de labrarse una identidad propia: elegir una forma de vivir y confiar en poder desarrollarla”. Por lo tanto, el límite incuestionable debería situarse en cualquier negación o subordinación de las capacidades humanas esenciales, siguiendo la teoría de Nussbaum, en nombre de los “propósitos orgánicos del todo” (2002: 256).

Como señaló la Resolución del Parlamento Europeo sobre Mujeres y Fundamentalismo de 13 de marzo de 2002, la clave está en el reconocimiento y garantía de que las mujeres tengan la libertad de elegir o no una confesión religiosa y, por ejemplo, de usar los símbolos religiosos que la expresan, “si ellas mismas desean poner de relieve su identidad”. La cuestión más compleja radica, sin embargo, en dos aspectos del ejercicio de la libertad religiosa de las mujeres: 1º) La valoración del sesgo patriarcal que conllevan determinadas prácticas o símbolos; 2º) Si bajo un aparente ejercicio de libertad personal, existen condiciones de tipo cultural-familiar que determinan los comportamientos, las actitudes y hasta la vestimenta de las mujeres. Desde esta consideración, y como oportunamente se plantea Martha C. Nussbaum (2002: 274), “el gobierno no debe dar tratamiento favorable a prácticas que humillan y estigmatizan a individuos con relación a su sexo, especialmente allí donde se está lejos de tener certeza del carácter voluntario de participación de los individuos en tales prácticas.” Por lo tanto, el debate habría que situarlo en torno a dos extremos de difícil conciliación: la autonomía real de las mujeres y la violencia estructural presente en determinados contextos culturales. Porque el verdadero problema no es tanto que una mujer vaya con un velo o con el rostro cubierto, el verdadero problema desde una lógica de derechos humanos radica en la lectura ética que podemos extraer de dicha exigencia y en los condicionantes patriarcales que en ocasiones trata de “velar”, sin mucho éxito, ese trozo de tela que impide que veamos a la mujer (por ejemplo, el control masculino sobre la sexualidad de sus compañeras). Por ello, el debate planteado en los últimos años en torno al uso de esta prenda nos ofrece un magnífico ejemplo para analizar cómo se pretenden obviar los condicionantes de género ante una realidad que pretende enfocarse sólo desde el respeto a la diversidad cultural.

7.2. El *hijab*, una cuestión de género.

El intenso debate jurídico generado en los últimos años en varios países europeos en torno al uso del *hijab* se ha movido entre dos posiciones claramente diferenciadas. Por una parte, la que lo valora desde la óptica de la libertad religiosa y que, por tanto, analiza las posibles restricciones a su uso como límite al ejercicio de un derecho fundamental. Por otra, y es la posición que defiende, se analiza dicha prenda desde el contexto patriarcal que la genera y teniendo presente la dimensión de género que implica su uso. Una perspectiva inevitable porque estamos, de entrada, ante un símbolo cuyo uso afecta sólo a las mujeres. Es decir, los hombres no se ven obligados a portarlo ni para ellos supone una señal de adhesión a unas determinadas convicciones⁶⁹. En este sentido, planteo que la óptica para abordar esta cuestión debe ser más “republicana” que “liberal”, que es la que en general ha mantenido la jurisprudencia del TEDH cuando la abordado. De acuerdo con esta posición, el tribunal europeo ha entendido que el velo es contrario a los valores en que se funda el Convenio Europeo de Derechos Humanos⁷⁰.

⁶⁹ En este sentido este tipo de debates siguen corroborando la diferenciación que en determinados contextos culturales sigue habiendo entre “la subjetividad”, reservada a los varones, y “la identidad”, estimada femenina. Mientras que la segunda “connota pasado, determinación adscriptiva”, la subjetividad, “que tiene que ver con la libertad, con lo que hacemos con aquello que nos ha venido dado, connota futuro, proyecto, elección” (Amorós, 2009: 78).

⁷⁰ La primera sentencia en que el TEDH se pronunció sobre esta cuestión fue en el caso *Karaduman contra Turquía*, de 3 de mayo de 1993, en el que se consideró que podía limitarse el velo islámico en los centros educativos para evitar presiones de

Esas dos posiciones, que encierran a su vez una determinada concepción de cómo hacer compatibles derechos humanos e igualdad de género, se detectan con claridad entre la doctrina constitucional que se ha ocupado de estos temas. Como ejemplo del primer enfoque, podemos citar a Fernando Rey Martínez (2011: 73-75), que llama la atención sobre varios estereotipos que manejamos sobre las mujeres musulmanas, tales como su visión como “víctimas, cuasi esclavas, por culpa de la religión musulmana” y, en consecuencia, el entendimiento del *hijab* como una manifestación de la discriminación sexual que sufren. El profesor de la Universidad de Valladolid no logra sin embargo salir con éxito de los argumentos a veces enfrentados que utiliza en párrafos como el que sigue: “No niego que en algunos casos, llevar el *hijab* sí pudiera suponer un caso de discriminación de género cuando la menor de edad fuera obligada por su entorno a llevarla. Tampoco niego que personalmente no me gusta el *hijab*, pero prefiero que sean las propias mujeres musulmanas las que, en su caso, decidan libremente llevarlo no. También es verdad que la sola voluntad de la mujer no convierte en válido todo. Una cierta parte del contenido del derecho a no ser discriminado por género es irrenunciable. Las mujeres pueden estar de acuerdo con la propia ablación del clítoris, por ejemplo, y eso no la convierte en un acto válido. Pero en el caso del *hijab*, a diferencia de otras prendas que esconden todo el cuerpo, salvo los ojos, no supone en sí mismo, con carácter objetivo, daño concreto, limitación de movimientos o de oportunidades a las mujeres que lo llevan. El problema está en el significado que se le otorgue y sobre todo, como hemos visto, hay, por lo menos, dudas. En muchos casos, una mirada censora del *hijab* puede esconder racismo, xenofobia e islamofobia (...); en otros, feminismo paternalista; en otros nada de eso resulta difícil discernir. En cualquier caso, retengo que no creo que pueda afirmarse que en todos los casos en los que se lleva el *hijab* se produce una discriminación por razón de género. Hay que admitir, al menos, que resulta extraño proteger a las mujeres que lo llevan de una discriminación de género... ¡producida por ellas mismas!”⁷¹.

Los errores de partida de estas conclusiones me parecen evidentes. De un lado, entender que la protección de los derechos de las mujeres supone una posición “paternalista” por parte del Estado y no, simplemente, la obvia consecuencia de la sujeción a un mandato tan radical como el que en nuestro país establece el art. 9.2 CE⁷². De otro, entender que “una cierta parte del contenido del derecho a no ser discriminado por género es irrenunciable”, cuando la clave en una sociedad democrática es precisamente entender que nunca, bajo ningún concepto, el contenido del derecho a no ser discriminado por género es

los movimientos fundamentalistas sobre las estudiantes que no lo utilizaban. Posteriormente, en su decisión de inadmisión del caso *Dahlab contra Suiza*, de 15 de febrero de 2001, se convalidó la prohibición del velo a una profesora de enseñanza primaria de una escuela pública suiza al entender que constituía un “poderoso símbolo externo” que podría producir efectos proselitistas. En la sentencia dictada en el caso *Leyla Sahin contra Turquía*, de 10 de noviembre de 2005, el TEDH convalida la prohibición de la Universidad de Estambul de acudir a clase las mujeres cubiertas con el velo. Más recientemente, las sentencias dictadas en los casos *Dogru contra Francia* y *Kervanci contra Francia*, ambas de 4 de diciembre de 2008, justifican las restricciones de las autoridades francesas al uso del velo islámico en las escuelas públicas durante la clase de educación física.

⁷¹ En el mismo sentido se pronuncia Juan J. Ruiz Ruiz (2011: 119), el cual concluye que “el principio de igualdad y no discriminación por razón de género no parece que sea el canon interpretativo más adecuado para limitar un derecho fundamental como la libertad religiosa externa, a no ser que deba considerarse que quien porta el velo produce daño o menoscabo a otros bienes o valores constitucionales que resulten indispensables para el propio sujeto”. También hay posiciones que plantean este conflicto de derechos desde la óptica de la discriminación múltiple, por género y por religión, que sufren las chicas musulmanas a las que se les prohíbe el uso del pañuelo (De Lama, 2011: 514).

⁷² Frente al reproche de paternalismo, nada mejor que argumentar que “queremos universales que se caracterizan más por facilitar que por tiranizar, que creen espacios para la elección más forzar a la gente para entrar en el modelo total de funcionamiento deseado. Pero, entendido en su mejor forma, el argumento del paternalismo no es un argumento en contra de los universales transculturales, pues en él se trata, en general, del respeto por la dignidad de las personas como agentes de elección propia. Este respeto requiere de nosotros que defendamos de manera universal un amplio rango de libertades, además de sus condiciones materiales, y requiere también que respetemos a las personas como fines separados, de manera que refleje nuestro reconocimiento del hecho empírico de la separación corporal, preguntándonos cómo pueden todas y cada una de las vidas humanas contar con condiciones previas de libertad y de autodeterminación” (Nussbaum, 2002: 98).

irrenunciable⁷³. Un principio que no deberíamos debilitar, mucho menos frente a las reacciones que se están produciendo en determinados contextos culturales en los que observamos como las elites masculinas “reifican” aquellas prácticas que mantienen sus privilegios y se empeñan en una “renaturalización” de las mujeres (Cobo, 2011: 177-179).

Desde esta perspectiva, considero que es “irrenunciable” plantear la cuestión del velo islámico como “una cuestión de género”. Es decir, se trata de poner de manifiesto que existe una discriminación por razón de género al imponer a la mujer musulmana unas vestimentas que no se le imponen al hombre musulmán y que evidencia su posición de subordinación⁷⁴: “ello no representa un supuesto paternalismo que victimiza a la mujer musulmana, sino que lo que se pretende es remover y erradicar las causas de una discriminación de género y visualizar el reconocimiento de un derecho, a la igualdad. Lo que subyace como cuestión de fondo que pervive en la actualidad es común a todas las discriminaciones contra las mujeres y es, como se ha dicho, la subordinación y sumisión de las mujeres a cánones y parámetros masculinos heredados de la sociedad del patriarcado y del reparto de roles a partir de la distinción de lo público y lo privado” (Macías, 2011: 146).

Es decir, no es posible valorar una determinada práctica cultural o religiosa aislada del contexto en que se produce y de la comparación con la carga de identidad que asumen otros miembros – en este caso, los varones – de la comunidad. Porque, como bien señala Celia Amorós (2009: 83), “el uso del velo por parte de las mujeres se opone, por una parte a la ausencia de marcas de status en el atuendo en el caso de los varones. Apunta al respeto al varón propio marcando la reserva con respecto a todos los demás varones. Distingue a las mujeres castas de las prostitutas. Y, por supuesto, a las mujeres islámicas con respecto a todas las demás mujeres de otros cultos”.

Por otra parte, y en el caso de mujeres menores de edad, y mucho más en contextos educativos que han sido en los que habitualmente se han presentado conflictos con relación al uso del pañuelo, es fundamental mantener la vigencia de los principios que constituyen la ética cívica que sustenta la democracia. Y, en este sentido, es necesario que la escuela desempeñe un papel fundamental para que las niñas sean informadas y formadas en materia de derechos humanos, de forma que aprenda a identificar las conductas discriminatorias y eso les permita también analizar críticamente la cultura o religión a la que pertenecen⁷⁵. Ahora bien, el compromiso de los poderes públicos democráticos no debería detenerse ahí: “será muy importante garantizar algún tipo de ciclo formativo para adultos en el que este colectivo pueda conocer sus derechos o aprehender correctamente el idioma. Debe entenderse aquí educación en sentido amplio y no circunscribirla a la escuela pues en la sociedad de la información las personas pueden formarse también a través de los medios de comunicación (programas, televisión, publicidad...) o de Internet” (De Lama, 2011: 513).

La clave se halla en dirimir si la mujer en el Islam es libre “para comprender que lo que hace, o si llegara el caso, lo que escoge, puede ser conculcador de sus derechos porque, desde la universalidad de los mismos, no puede optar por no llevar el velo o no bañarse en el mar con ropa sin ir contra la religión. Si una religión o la interpretación que ofrece obliga a la

⁷³ La tolerancia de otras culturas “no debe suponer la renuncia a aquellos valores que consideramos esenciales y que, como tales, han sido positivizados en las declaraciones internacionales de derechos humanos. Pues bien, la igualdad y no discriminación por razón de género es uno de ellos y debemos preservarlo” (Carmona, 2011: 162).

⁷⁴ “El estándar usado siempre es el superior, el varonil. Los varones no se han feminizado, sino que las mujeres han adquirido el derecho a llevar, sin esfuerzos morales, prendas antes masculinas (...) Para las mujeres el frente de batalla contra sus derechos individuales han sido los moralistas, y casi nunca las leyes explícitas; los moralistas, situados en la eticidad, en la defensa de la moral y las buenas costumbres, realizan el ataque cuando la eticidad se tambalea; con sólo esto, suelen cumplir su propósito. Hablo de nuestro suelo europeo y de hace bien poco” (Valcárcel, 2009: 304).

⁷⁵ En este sentido, me siento muy próximo al posicionamiento de Martha C. Nussbaum (2002: 305), para la que “las escuelas podrían y deberían enseñar la igualdad de mujeres y hombres como ciudadanos, preparando a las niñas para una elección independiente en esta materia, y deberían respaldar a las niñas si quieren quitarse sus pañuelos. Pero no deberían prohibir la práctica”.

mujer, por serlo, a eliminar una parte de sí misma, a convertirse en invisible, a renunciar a su belleza, a la libre disposición de su cuerpo, a su identidad, a su dignidad, entonces no se está, a mi juicio, ante un problema de libertad, sino de igualdad” (Macías, 2011: 151)⁷⁶.

7.3. El libre desarrollo de la personalidad de las mujeres.

No obstante lo dicho, también es cierto que hay muchas mujeres musulmanas, especialmente en el ámbito europeo, que usan libremente el pañuelo como una opción mediante la cual defienden su identidad frente a una “cultura occidental” que pretende anularla. Evidentemente la complejidad reside en valorar cuándo este uso responde a una verdadera libertad. Ahora bien, lo que parece incuestionable es que la cuestión del *hijab* nos sitúa ante la perspectiva desde la que sería necesario afrontar las limitaciones de la diversidad cultural basándonos en la dimensión de “género”: el límite innegociable debería estar constituido por la garantía efectiva del “libre desarrollo de la personalidad de las mujeres”⁷⁷. Lo que a su vez implica acabar con las “heterodesignaciones” patriarcales, es decir, con la negación de su individualidad y la sujeción a los parámetros que para ellas definen los hombres⁷⁸.

Por lo tanto, un sistema democrático no debería amparar aquellas expresiones culturales que suponen negación de su “subjetividad”, es decir, de la consideración de las mujeres como sujetos con vida propia, dotadas de libertad de conciencia y de “libertad de agencia”, incluso hasta el extremo de rebelarse contra la identidad heredada. Algo de lo que saben mucho mujeres como Fatema Mernissi (2003: 292), educada en un mundo de fronteras y separaciones entre lo masculino y lo femenino:

“Los hombres no comprenden a las mujeres, y las mujeres no comprenden a los hombres, y todo empieza cuando se separa a las niñas de los niños en los baños. Entonces, una frontera cósmica divide el planeta en dos. La frontera señala la línea de poder, porque dondequiera que haya una frontera, hay dos clases de criaturas que caminan por la tierra de Alá: de un lado, los poderosos y, de otro, los impotentes (...) Si no puedes salir, estás en el lado de los impotentes”

En este sentido debemos entender el Informe *Living together* cuando dispone que *“Los iguales derechos de hombres y mujeres, proclamados en el preámbulo de la Carta de Naciones Unidas, no pueden ni deben ser denegados ni ignorados, mucho menos en una sociedad democrática. Bajo ninguna circunstancia la identidad de grupo o religiosa podrá ser invocada para justificar la exclusión de las chicas de cualquier forma de educación que sea equiparable a la de los chicos, como tampoco la exclusión de las mujeres adultas de la normal interacción con la sociedad fuera de sus hogares”*.

Ello no quiere decir que asumamos como única “lectura” correcta del feminismo, y en consecuencia de los derechos de las mujeres, la propia de la sociedad occidental. Con frecuencia se ha discutido que también el movimiento y la teoría feminista se han dejado llevar por una visión excesivamente etnocéntrica – la de la mujer blanca occidental – no

⁷⁶ El significado cultural del *hijab* se deduce de la propia etimología de esta palabra: procede de la raíz *hajâba*, que significa <<esconder>>, <<ocultar a la vista>> o incluso <<separar>> (Carmona, 2011: 160).

⁷⁷ En estas páginas me refiero sólo y exclusivamente al uso de un símbolo preciso como el “pañuelo” o *hijab*. Las conclusiones serían más radicales y contundentes con respecto al uso de otro tipo de prendas, como el burka, en las que sí es más que evidente su contradicción con la garantía de la dignidad e integridad moral de las mujeres. Por lo tanto, y desde el punto de vista de su regulación jurídica, deben tenerse presente los distintos “grados” en que un comportamiento, actitud o costumbre puede incidir sobre el libre desarrollo de la personalidad de las mujeres.

⁷⁸ De manera muy descriptiva, Celia Amorós (2009: 258) define las heterodesignación como “la adjudicación a un conjunto definido de individuos por parte de otro conjunto determinado de una serie de predicaciones que tienen sobre el primero un efecto de estereotipia. Designadores y designados asumen su posición en el orden de las designaciones en función de sus posiciones respectivas de poder. Quienes de autoinstituyen en designadores asumen la posición de sujetos. Así, podríamos afirmar que se es sujeto en la medida misma en que a uno/a le es dado no tener que soportar predicaciones genéricas, al tiempo que las asigna a otros conjuntos”.

teniendo en cuenta la experiencia de mujeres de otros contextos culturales. Es necesario fomentar la relación entre las diferentes comunidades de mujeres, generado una especie de feminismo “transnacional” que ponga al descubierto las injusticias del patriarca y cree redes de solidaridad. No hay que olvidar que “el feminismo es también un internacionalismo y también lo ha sido desde sus orígenes, como aplicador que es de la universalidad ilustrada en su doble vertiente, como panmovimiento y como universalismo político-moral” (Valcárcel, 2009: 326).

Es decir, el mismo recurso a las reivindicaciones feministas, con sus diferentes acentos y matices, debería servir de base para un diálogo intercultural y para la búsqueda de elementos comunes. Este diálogo debería apoyarse, como he apuntado con anterioridad, en las lecturas más emancipatorias y críticas de las culturas (Amorós, 2007:243). Unas lecturas que deberían propiciar la autocrítica y contribuir a poner al descubierto las paradojas de los contextos culturales democráticos⁷⁹.

Y ahí es donde han de jugar un papel esencial las mujeres que, desde diferentes culturas, plantean una mirada “deconstructiva” del orden patriarcal y reivindican su papel como sujetos⁸⁰. De ahí que sea esencial “que a las mujeres se les dé la oportunidad de formular la crítica de sus prácticas desde el interior de su propia tradición, porque ellas tienen el potencial para realizar la crítica social más eficaz y devastadora de las prácticas tradicionales que le son perjudiciales” (Malik, 2011: 129).

El factor de conexión entre millones de mujeres de todo el mundo es precisamente la lucha contra un orden patriarcal que, con diferente intensidad según el contexto, las continúa excluyendo de la plena ciudadanía. Una exclusión que es proporcional a la vigencia de determinadas concepciones culturales que contribuyen a reforzar y mantener el patriarcado. De ahí el peligro que presenta, como he advertido desde el principio, las reivindicaciones multiculturalistas. No debería ofrecernos ninguna duda que:

“La demanda de respetar la diferencia cultural, por ejemplo, nos puede llevar a pasar por la violación de determinados derechos individuales duramente conseguidos en los dos últimos siglos. Son, sobre todo, los derechos individuales de las mujeres aquellos cuyo estatuto es más vacilante. Y de los primeros, elementales e inalienables, no de los derivados. El derecho a la libertad puede ser interrumpido por varias prácticas matrimoniales o paternas de algunos grupos. El derecho a la integridad física pasa por los mismos avatares. Y otro tanto sucede con derechos más recientes, pero no menos importantes, como la salud, la educación, la libre circulación, etc. Sin contar con el limbo en que nuestras leyes colocan al derecho a la imagen” (Valcárcel, 2009: 302).

Debemos tener presente que desde muchos Estados y/o comunidades se sigue acudiendo a las especificidades culturales para legitimar la violación de los derechos de las mujeres. De hecho, la mayor parte de las reservas formuladas a la CEDAW – vinculadas muchas de ellas a los derechos y obligaciones de hombres y mujeres en el matrimonio o a los derechos reproductivos de las mujeres – se fundamentan en la defensa de la especificidad

⁷⁹ Así, por ejemplo, lo han puesto en evidencia las feministas musulmanas frente a las mujeres occidentales. Lo evidencia por ejemplo la famosa sentencia de Fatema Mernissi: “El harén occidental es la talla 38”. Con ella se pone de manifiesto que mientras que los musulmanes segregan a las mujeres recluyéndolas en el espacio, los occidentales lo hacen en el tiempo: “la mujer sólo es bella mientras se mantiene joven y esbelta” (Amorós, 2009: 65)

⁸⁰ Juan J. Tamayo (2009: 253-257) propone una “hermenéutica feminista interreligiosa” que parta de una serie de valores presentes en todas las religiones (amor, caridad, libertad, justicia, igualdad de todos los seres humanos) así como de una relativización de la autoridad de los textos sagrados y de una crítica de las imágenes patriarcales de Dios. Una hermenéutica que “sospeche” tanto de los textos originales como de las traducciones, en manos siempre de varones, y que sitúe las instituciones en el contexto histórico en el que surgieron. Todo ello al tiempo que se privilegian los textos que apuestan por la igualdad y una visión liberadora de la vida y que se recupera la memoria de las mujeres y de todos los excluidos.

cultural (Elósegui, 1998: 444)⁸¹. Es el caso de los pocos países musulmanes que llegaron a ratificarla. Las concepciones *esencialistas* de las culturas supongan un peligro para las mujeres y, en general, para todos los grupos subordinados, y constituyen el principal obstáculo para avanzar en el diálogo intercultural y en la efectiva garantía de los derechos humanos. En todos los países donde se lleva a cabo una lectura “fundamentalista” de su cultura, y muy en especial de la religión, las reivindicaciones feministas se consideran una amenaza y ello provoca, a su vez, que las mujeres vuelvan a ser “estigmatizadas” como principales responsables de una supuesta desintegración cultural (Maquieira, 2006:9 71)⁸².

Por todo ello, la apuesta por sistemas de “pluralismo jurídico” – es decir, en los que se reconozca la vigencia de normas singulares de comunidades así como de los procedimientos particulares de resolución de conflictos – no debe renunciar a la vigencia indiscutible de los derechos fundamentales de las mujeres. En general, y así se desprende del Informe anual 2010-2011 elaborado por la Entidad de Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres⁸³, dichos sistemas provocan la pervivencia de leyes de familia que no garantizan la igualdad de mujeres y hombres⁸⁴, además de ofrecer obstáculos para la persecución de la violencia de género. Por ello es tan importante insistir en que la diversidad debe tener como límite la garantía de los derechos humanos así como el objetivo de procurar un Derecho de Familia no condicionado por concepciones éticas o religiosas que resulten discriminatorias contra las mujeres⁸⁵. Ello supone tener en cuenta “las conexiones entre tradiciones culturales y privilegios, en la medida en que una gran parte de las tradiciones no son ajenas a los grupos que ejercen el control y el poder en el seno de cada comunidad” (Cobo, 2011: 24). Es decir, no podemos obviar el riesgo que supone para las mujeres su “domesticación” en comunidades controladas por élites masculinas que usan la tradición como herramienta de poder y como freno para cambios sociales que puedan poner en entredicho sus posiciones de privilegio⁸⁶. En estos casos las elites masculinas crean “una <<mujer imaginada>> y soñada por los varones que temen perder su identidad cultural y sus privilegios patriarcales, que no es otra cosa que una suerte de servidumbre cultural” (Cobo, 2011: 80).

Este límite deja pues muy clara la intolerancia con respecto a las costumbres o prácticas culturales que atenten contra la dignidad de las mujeres. Unas costumbres que aún presentan un singular arraigo en muchos países del mundo islámico y que van desde un Derecho de familia apoyado en la subordinación al varón a las limitaciones del acceso de las mujeres a la vida pública⁸⁷, pasando por prácticas que suponen un trato físico y moral

⁸¹ En concreto, uno de los artículos al que se formularon más reservas fue el art. 16 CEDAW, el cual obliga a los Estados a adoptar “las medidas necesarias para eliminar la discriminación de cualquier tema relacionado con el matrimonio y las relaciones familiares”.

⁸² Esta potencialidad del feminismo provoca que viva “bajo la eterna sospecha de romper órdenes y estados naturales de las cosas, de lateras estructuras sociales y órdenes familiares. Y, por supuesto, de debilitar jerarquías y órdenes familiares” (Cobo, 2011: 70).

⁸³ El Informe se puede consultar en la página web de esta entidad: www.unwomen.org (consulta: 29-X-2012)

⁸⁴ “El derecho de familia y de la personalidad es el ámbito en el que deben analizarse con mayor cuidado las propuestas de reconocimiento” (Mestre, 2010: 37).

⁸⁵ En este sentido, merecen destacarse las argumentaciones de Martha C. Nussbaum basadas en la concepción de la familia como una creación “política” y en la que por tanto deben intervenir los poderes públicos para garantizar “la protección de la dignidad, la integridad y el bienestar de cada ciudadano” (Nussbaum, 2002: 363).

⁸⁶ Baste como ejemplo la terrible noticia difundida en marzo de 2012 del suicidio de una menor marroquí tras ser obligada a casarse con su violador. El art. 475 del Código Penal marroquí permite al agresor o violador de una menor casarse con su víctima y así evitar la cárcel. Los padres de la chica dieron su consentimiento y un juez de Larache autorizó el matrimonio de la menor como lo requiere la Moudawana, el código de familia que fue reformado en 2004 pero sin llegar a la plena equiparación jurídica entre mujeres y hombres.

⁸⁷ Incluso cuando en países como en Marruecos se han llevado a cabo reformas importantes en materia de Derecho de Familia, perduran las resistencias a modificar unas reglas patriarcales. Así, la reforma del Código de Familia promulgada en febrero de 2004 mantuvo instituciones como la poligamia o el repudio, si bien sometidas a ciertos límites, así como el sistema de herencia discriminatorio hacia las mujeres (Alami Mchichi, 2010: 67). Ahora bien, en otros aspectos, como por ejemplo la disolución del matrimonio sí que han introducido cambios favorables a la igualdad de los cónyuges, como por ejemplo la

degradante, como puede ser la mutilación genital⁸⁸. El art. 5 CEDAW realizó en este sentido un llamamiento a los Estados para que adoptaran todas las medidas necesarias para eliminar los prejuicios y las prácticas consuetudinarias y de cualquier otra índole que estén basadas en la idea de inferioridad o superioridad de cualquiera de los sexos o en funciones estereotipadas de los hombres y las mujeres⁸⁹. Casi dos décadas después, en la Declaración y Programa de Acción de Viena, elaborado en la Conferencia de Derechos del hombre de 1993, se acordó que : “La Conferencia mundial sobre los derechos del hombre subraya, en particular, que importa empeñarse en eliminar la violencia a la que están expuestas las mujeres en la vida pública y privada, todas las formas de violencia sexual, de explotación y de trata de las que son víctimas, así como de los prejuicios de los que son objeto en la administración de justicia, y de terminar con las contradicciones que pueden existir entre los derechos de las mujeres y los efectos perjudiciales de ciertas prácticas culturales y consuetudinarias, de los prejuicios culturales y del extremismo religioso”⁹⁰.

Frente a cuestiones que nos pueden plantear un cierto debate desde el punto de vista jurídico, no cabe duda que otras no admiten dudas. Es decir, el límite de la igualdad de derechos y la protección de la dignidad de las mujeres debe ser inflexible por ejemplo frente a las normas de Derecho Privado que no garanticen esos mínimos (la poligamia, el repudio) y no digamos frente a prácticas que suponen un claro atentado contra la integridad física y moral de las mujeres. Es el caso de la ablación genital que fue introducida en nuestro Código Penal a través de la reforma llevada a cabo por la L. O. 11/2003, de 29 septiembre, que modifica el art. 149 CP, el cual dispone que: “1. El que causara a otro, por cualquier medio o procedimiento, la pérdida o la inutilidad de un órgano o miembro principal, o de un sentido, la impotencia, la esterilidad, una grave deformidad, o una grave enfermedad somática o psíquica, será castigado con la pena de prisión de seis a 12 años. 2. El que causara a otro una mutilación genital en cualquiera de sus manifestaciones será castigado con la pena de prisión de seis a 12 años. Si la víctima fuera menor o incapaz, será aplicable la pena de inhabilitación especial para el ejercicio de la patria potestad, tutela, curatela, guarda o acogimiento por tiempo de cuatro a 10 años, si el juez lo estima adecuado al interés del menor o incapaz”. A esta reforma hay que añadir la que se llevó a cabo por la L. O. 3/2005, de 8 de julio, en la Ley

introducción de dos nuevas formas que permiten a cualquiera de los esposos dirigirse a la autoridad judicial para solicitar la extinción del matrimonio y cuando se solicita de mutuo acuerdo (Esteban de la Rosa y Saghir, 2011: 161-168).

⁸⁸ Creo oportuno realizar dos puntualizaciones para evitar errores muy habituales cuando se habla de estas cuestiones. Por un lado, no podemos generalizar y afirmar que estas costumbres se mantienen en todos y cada uno de los países de mayoría islámica. Los matices entre unos y otros son numerosos, aunque sí es cierto que es en ese contexto donde es más habitual la pervivencia de normas y costumbres lesivas de los derechos de las mujeres. Por otra, muchas de esas prácticas no son consecuencia directa de una determinada fe religiosa sino de interpretaciones “políticas” que han acabado por convertirla en norma comunitaria.

⁸⁹ Como la mutilación genital afecta básicamente a menores hay que tener presentes otras previsiones de Derecho Internacional como las contenidas en la Declaración de Naciones Unidas sobre la eliminación de todas las formas de intolerancia y discriminación fundadas en la religión o las convicciones (1981), que establece en su art. 5.5 que: “la práctica de la religión o convicciones en las que se educa a un niño no deberá perjudicar su salud física o mental ni su desarrollo integral”. Por otra parte, el art. 19 de la Convención sobre los derechos del niño (1989), que obliga a los Estados Parte a adoptar las medidas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo. De manera más específica, el art. 24.3 dispone: “Los Estados Partes adoptarán todas las medidas eficaces y apropiadas posibles para abolir las prácticas tradicionales que sean perjudiciales para la salud de los niños”

⁹⁰ Mucho más cautelosa, debido al temor de las reservas que muchos países podían formular, se mostró la IV Conferencia Mundial de la ONU sobre la mujer (Pekín, 1995) en la que el párrafo 9 de su documento final señala que “La aplicación de esta Plataforma de Acción incluyendo las leyes nacionales y la formulación de estrategias, políticas y programas y el desarrollo de las prioridades, es responsabilidad soberana de cada Estado, en conformidad con los derechos humanos y las libertades fundamentales, y la importancia y el pleno respeto por los diversos valores éticos y religiosos, y al trasfondo cultural de su población y las convicciones filosóficas de los individuos y de sus comunidades debe contribuir al pleno disfrute por parte de las mujeres de los derechos humanos en orden a lograr la igualdad, el desarrollo y la paz”.

Orgánica del Poder Judicial, para perseguir extraterritorialmente la práctica de la mutilación genital femenina (nuevo apartado g del art. 23.4 LOPJ)⁹¹.

Desde esta posición también deberíamos ser críticos con nuestra propia cultura, la cual sigue siendo deudora de un modelo en el que sólo el hombre podía ser ciudadano y tener autonomía moral. Es decir, también en el ámbito occidental las mujeres durante siglos, y muy especialmente las pertenecientes a contextos católicos, se consideraban adscritas a una identidad “precívica” y condenadas a la heteronomía moral. Eran ellas las sujetas al “deber de identidad” mientras que nosotros disfrutábamos del “derecho a la subjetividad” (Amorós, 2007: 229).

También hasta hace relativamente poco tiempo eran frecuentes las imágenes de mujeres con la cabeza tapada con un velo en determinadas ceremonias católicas, por no hablar del prototipo de vestimenta femenina en el matrimonio en el que todos los elementos – el color blanco, el velo, las flores – incidían, e inciden todavía al menos desde el punto de vista meramente formal, en una determinada posición moral de la esposa. Por lo tanto, que la cultura que en este sentido esté libre de pecado que tire la primera piedra, porque en la mayoría de ellas les ha correspondido a las mujeres “la reproducción cultural de la comunidad, del grupo étnico o de la nación”. Ellas han sido y continúan siéndolo en gran medida las “responsables del honor de la colectividad”, por ello se prescriben para ellas espacios y comportamientos apropiados junto al uso de determinadas formas de vestir que marcan los límites simbólicos de los grupos: “A través de estos modos *correctos* en el vestir, los gestos y las conductas, las mujeres y las niñas se convierten en la personificación visible de los códigos culturales de su comunidad y ellas mismas en símbolos de lo auténtico propio frente a lo ajeno. Muchas mujeres son torturadas o asesinadas por sus parientes cuando sus comportamientos son considerados una vergüenza o deshonra para sus familias y comunidades. Una situación que se agudiza cuando el modelo de Estado y las identidades de las comunidades se vinculan a la religión, sacralizando así el patriarcado y retroalimentando las diversas formas de legitimación de la desigualdad” (Maquieira, 2006: 75).

7.4. Los velos occidentales.

La garantía de los derechos humanos de las mujeres nos plantea dos ideas que hemos de tener presentes en el siempre difícil equilibrio entre universalismo y particularismo:

1^a) Las culturas no son realidades estáticas ni puras sino que, al contrario, están hechas sobre el mestizaje y el “contagio”;

2^a) El diálogo intercultural, y por tanto la convivencia pacífica, sólo es posible si la diversidad cultural se somete a límites, marcados por los derechos humanos y, muy especialmente, por los derechos de las mujeres y las niñas⁹².

Ahora bien, el límite de los derechos humanos abre el debate en torno a su definición. Es evidente que cuando desde el Derecho Internacional o desde el Derecho Constitucional se invocan los derechos humanos como legitimadores de un sistema político y, por lo tanto, como principios éticos que limitan las libertades y el pluralismo, entendemos esos derechos desde una lógica occidental. Desde la supremacía de los principios ilustrados que antes comentábamos, ese entendimiento de los derechos humanos ha llevado a excluir cualquier lectura que desde los mismos pueda hacerse desde otros contextos valorativos. Y es obvio que tanto la Declaración Universal de 1948 como el resto de tratados y convenios internacionales que han ido concretándola responden a una visión etnocéntrica de la dignidad. Una visión

⁹¹ Debemos recordar que hasta el 26 de noviembre de 2012 la Asamblea General de Naciones Unidas no dictó una Resolución contra la mutilación genital femenina.

⁹² Aunque, tampoco hemos de ser ingenuos, “no cabe esperar que recurriendo a los derechos fundamentales se pueda solucionar armónicamente el conjunto de conflictos religiosos y culturales” (Grimm, 2007: 69).

que, no sin algunas reservas, podemos admitir como la más depurada a la que hemos llegado a través de una larga historia de luchas y conquistas. Ahora bien, ello no nos debería hacer olvidar dos parámetros fundamentales en una lectura constitucionalmente adecuada de la diversidad cultural. En primer lugar, todos los fenómenos que están cuestionando algunos de los fundamentos del constitucionalismo clásico, y que venimos comentando en estas páginas, deberían propiciar un análisis más crítico de la propia idea de “derechos humanos” que hemos ido construyendo en Occidente. El contacto con otras culturas debería servirnos para poner en cuestión la nuestra. Es decir, nuestra propia cultura democrática y de los derechos humanos es también perfectible ya que también está llena de prácticas criticables, limitaciones que dudosamente respetan las libertades fundamentales y realidades que ponen en entredicho las proclamaciones constitucionales. No hay que olvidar que, como bien ha subrayado Sophie Bessis (2002: 19), “la paradoja de Occidente reside en su facultad de producir universales, elevarlos al rango de lo absoluto, violar con un fascinante espíritu sistemático los principios que de ellos derivan, y elaborar justificaciones teóricas de estas violaciones”⁹³. Por ello, uno de los principales retos de las sociedades democráticas es “renunciar a cualquier dogmatismo estático, al inmovilismo referencial o axiológico, y ello en pos de un equilibrio inestable y cuestionable de acomodos recíprocos, seguramente injustos y socialmente imperfectos, pero difícilmente mejorables en las condiciones actuales” (Ruiz Vieyetez, 2011: 44).

En este sentido, hemos de tener presente cómo la diversidad creciente de nuestras sociedades está sometiendo a un *test de coherencia* a nuestros sistemas de libertades. Es el caso de muchos de los debates originados en la actualidad en torno a la libertad religiosa. Llama la atención las situaciones paradójicas que se viven en países como España donde la Iglesia Católica sigue teniendo una relación privilegiada con el Estado, y de hecho trata de influir constantemente en las opciones políticas de los ciudadanos, y donde al mismo tiempo se cuestionan las posiciones del Islam desde el punto de vista de la confusión que en éste se produce entre las leyes civiles y las religiosas. En este sentido, y como bien señala Celia Amorós (2007: 234), “debemos *criticar* el velo de las musulmanas y, a la recíproca, dejar que ellas *destapen* todas nuestras zonas de vulnerabilidad, todas las incoherencias que sufrimos y de las que, en alguna medida, somos o hemos sido cómplices”. De esta manera, volvemos al punto de partida: “los asuntos de género son más que meros asuntos de género: son auténticos test sociales para el grado de democracia alcanzado por los sistemas sociales” (García de León, 2011: 107).

Recordemos, por ejemplo, que el art. 6 de la LO 7/1980, de 5 de julio, de Libertad Religiosa, reconoce la autonomía de las iglesias y confesiones, desde el punto de vista de sus normas de organización, régimen interno y régimen de su personal, pero siempre dentro “del respeto de los derechos y libertades reconocidos por la Constitución, y en especial de los de libertad, igualdad y no discriminación”. Es obvio que la Iglesia Católica rebasa este límite y en ningún momento se ha cuestionado su estructura y organización interna. Al contrario, el Estado, en virtud del art. 16.3 y de los Acuerdos con la Santa Sede de 1979, sigue manteniendo una relación privilegiada con ella. Ante esta situación, y teniendo muy presente el valladar infranqueable de la igualdad de género, deberíamos cuestionarnos hasta qué punto unos poderes públicos democráticos están obligados a colaborar, e incluso a apoyar económicamente, a un grupo o colectivo que discrimina internamente a las mujeres. Se trata de una evidente contradicción con los principios esenciales del sistema que, sin embargo, de momento, nadie ha planteado. Estimo, sin embargo, que el principio de igualdad de género debería ser un principio mínimo incuestionable en la relación que los poderes públicos democráticos mantengan no sólo con las confesiones religiosas sino con cualquier colectivo o grupo. Lo contrario supondría una traición a una de las esencias del sistema, lo cual a largo

⁹³ Además, “la superioridad de Occidente que produce excluyentemente al <<otro>> está atravesada por una ideología de la superioridad masculina” (Cobo, 2011: 30).

plazo equivale prácticamente a su suicidio⁹⁴. Bastaría, en todo caso, con hacer efectiva la literalidad de los artículos 4 y 15 de la LO 3/2007, los cuales establecen que “la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres es un principio transversal del ordenamiento jurídico y, como tal, se integrará y observará en la interpretación y aplicación de las normas jurídicas”, así como que “informará, con carácter transversal, la actuación de los Poderes Públicos”. Es decir, “las Administraciones públicas lo integrarán, de forma activa, en la adopción y ejecución de sus disposiciones normativas, en la definición y presupuestación de políticas públicas en todos los ámbitos y en el desarrollo del conjunto de todas sus actividades”.

Estas referencias nos demuestran la necesidad de que muy singularmente las confesiones religiosas hagan un esfuerzo de adaptación a las exigencias democráticas, superando las estructuras estamentales y las organizaciones jerárquico-patriarcales. En esta labor será esencial el destierro de las lecturas fundamentalistas y el encuentro entre las “vetas ilustradas” es posible encontrar en cualquier cultura⁹⁵. En la realización de este objetivo han de tener un papel clave las mujeres que dentro de sus culturas han puesto en cuestión su rol tradicional y la lectura patriarcal de las normas morales que las discriminan. De esta manera, por ejemplo, deberían tener un singular protagonismo en estos procesos las mujeres que podemos encuadrar dentro de lo que se ha denominado “feminismo islámico”⁹⁶. Así lo reconoció la Resolución del Parlamento Europeo sobre Mujeres y Fundamentalismo al subrayar “el potencial diferenciador de muchas jóvenes islamistas, urbanas y educadas en universidades, que están transformando su propio papel en la sociedad y su espacio de actuación, compaginando actitudes feministas con sus religiones”⁹⁷.

Como ejemplo de esta labor crítica, y en muchos casos autocrítica, que es necesario realizar de nuestras propias culturas y tradiciones, cabe destacar las aportaciones que en los últimos años están realizando teólogas feministas dentro del cristianismo, en cuanto que son mujeres que, desde dentro, están contestando “los estereotipos que la tradición cristiana ha establecido en lo masculino y lo femenino” (Tamayo, 2011: 231)⁹⁸. Ellas constituyen sin duda una vía esencial para la superación de la herencia patriarcal presente en el cristianismo, así como para establecer canales de comunicación con mujeres que, desde otras culturas o religiones, están comprometidas en la misma lucha⁹⁹.

Esta mirada crítica sobre nuestra teoría de los “derechos humanos” también nos debería llevar a incorporar a la misma otras categorías que enriquezcan y complementen la falsa universalidad que implica entender los derechos desde una racionalidad exclusivamente occidental. La verdadera universalidad de los derechos ha de ser intercultural. Deberíamos incorporar dimensiones de la dignidad que encontramos en declaraciones de derechos surgidas en otros contextos culturales. Basta con repasar textos como la Convención interamericana de 1969, la Carta africana sobre Derechos Humanos y de los Pueblos (Nairobi,

⁹⁴ Por ello, y si bien estoy de acuerdo con los planteamientos que entienden que “los poderes públicos de una sociedad democrática no deben entrar a valorar la legitimidad de las creencias religiosas” (Ruiz Vieytez, 2011: 40), estimo que cuestión distinta es la articulación jurídica de las relaciones de colaboración que dichos poderes mantienen con las confesiones. En dicha articulación jurídica, los poderes públicos democráticos deberán estar sujetos a los principios y valores superiores del ordenamiento jurídico, a lo que están obligados por el art. 9.1 CE. Lo contrario supondría una ruptura con el sistema.

⁹⁵ Celia Amorós (2009: 230) define las “vetas de Ilustración” como “los procesos crítico-reflexivos de orientación emancipatoria que han tenido lugar en otras culturas”.

⁹⁶ Véanse por ejemplo los ejemplos concretos que comenta Juan José Tamayo (2009: 243-252) o las propuestas “ilustradas” que analiza Celia Amorós (2009).

⁹⁷ Nos puede servir de ejemplo significativo el movimiento “*Ni putas ni sumisas*” liderado por Fadela Amara (2004), surgido en 2002 como reacción frente a la violencia sufrida por mujeres islámicas en determinados barrios parisinos.

⁹⁸ Véase como ejemplo de este movimiento la Escuela feminista de Teólogas de Andalucía (www.efeta.org).

⁹⁹ Como bien apunta Martha C. Nussbaum (2002: 244), “un error pragmático afín en que cae el humanista secular es no procurar establecer alianzas con las fuerzas feministas dentro de cada tradición religiosa. Las tradiciones religiosas han sido, efectivamente, poderosas fuentes de opresión para las mujeres, pero fueron también poderosas fuentes de protección para los derechos humanos, de compromiso con la justicia y de energía para el cambio social”.

1981) o las Declaraciones de Bangkok de 1993. En ellos se destacan aspectos para nosotros prácticamente inéditos como la dimensión colectiva de los derechos, la conexión de estos con los deberes que implica la pertenencia a la comunidad o la importancia que se le concede a la protección del entorno natural. Lo que no podemos tolerar es que, con palabras de Sophie Bessis (2002: 230), Occidente siga teniendo “el privilegio de distribuir los títulos de acceso a la verdadera humanidad”.

8. CONCLUSIONES: LAS CLAVES CONSTITUCIONALES PARA UNA DEMOCRACIA PARITARIA E INTERCULTURAL

1ª) La consolidación de una democracia intercultural supone un reto desde el punto de vista del equilibrio entre los tres principios básicos de la democracia: *la libertad, la igualdad y el pluralismo*. A su vez, implica apurar al máximo las posibilidades que encierra la interpretación conjunta de las dimensiones formal y material de la igualdad, hasta llegar a la plena garantía de la misma como “*reconocimiento de las diferencias*”¹⁰⁰. Es decir, la plena vigencia de la igualdad debe suponer no sólo la prohibición de las discriminaciones por circunstancias personales o sociales sino también el reconocimiento de las características que nos hacen singulares. Se trata, en definitiva, de que todos los ciudadanos y todas las ciudadanas reivindiquen lo que Joaquín Herrera (2005, 95) denominó “*derecho a la polifonía*, desde el que se reconozca la existencia de múltiples puntos de vista y se proporcionen recursos para lograr una situación comunicativa plural e interconectada”. Ello implica incluir “la perspectiva de las vidas que han sido sistemáticamente oprimidas, explotadas y dominadas” (Nicolás, 2009: 43) y romper una construcción de la alteridad apoyada en una alteridad androcéntrica y sexista (Rodríguez Luna, 1999: 67).

2ª) La *igualdad de género* debe convertirse en un principio transversal a todo el ordenamiento y a todas las políticas públicas, de forma que actúe no sólo como fundamento de cualquier medida que incida en el ejercicio de los derechos fundamentales sino también como límite infranqueable de los mismos. En consecuencia, los derechos culturales, o los derivados de la libertad religiosa, deberían tener la igualdad de género como frontera. De esta manera, la democracia intercultural ha de ser necesariamente *paritaria*, entendida no sólo en el sentido meramente cuantitativo sino en el cualitativo que hemos defendido en las páginas anteriores. Es decir, concebida como un nuevo “pacto social” que parta de la revisión del concepto de ciudadanía, de las relaciones entre lo público y lo privado y, en general, de la construcción patriarcal de “lo masculino” y “lo femenino”. En dicho proyecto ha de ser un objetivo prioritario “visibilizar y discutir <<la sobrecarga de identidad de las mujeres>>” (Amorós, 2009: 106). De ahí la necesidad de contar no sólo con la fuerza transformadora del feminismo, en cuanto movimiento pacífico y reivindicativo de igualdad y reconocimiento, sino también como teoría política que nos suministra conceptos y paradigmas con los que diseñar un nuevo “pacto social”.

3ª) El reconocimiento de los derechos de tipo cultural debe apoyarse en el que, a su vez, constituye el fundamento ético-jurídico de todo el sistema de derechos fundamentales. Es decir, el respeto a *la dignidad, al libre desarrollo de la personalidad y a los derechos de los demás*, tal y como proclama el art. 10.1 CE. Estos deben ser los pilares de una *ética cívica* que permita la convivencia de cosmovisiones diferentes, a partir de una concepción republicana del espacio público y de la asunción del *laicismo* como marco de relación del Estado con las confesiones religiosas. Como plantea Victoria Camps (2007:9), dicha “ética de mínimos” ha de entenderse como “conjunto de principios y valores morales que pudieran

¹⁰⁰ Un sector de la doctrina usa el concepto de “igualdad compleja”, el cual “permite cuestionar los fundamentos de nuestro sistema social, transformar nuestra estructura jurídica con el fin de reconstruir los derechos desde las necesidades de mujeres y hombres” (Bodelón, 1999: 111-112).

compartir las <<éticas de máximos>>, esas éticas que proporcionan ofertas de vida feliz, de vida en plenitud, en las sociedades moralmente pluralistas”. A su vez, esa ética común debe actuar como límite de la diversidad cultural y religiosa. De manera más específica, la protección de *los derechos de las mujeres* – es decir, de su dignidad y libre desarrollo de la personalidad – deben convertirse en *test* de la compatibilidad democrática de las identidades culturales (y religiosas). En este sentido, deberíamos tener presente que “el feminismo es, por descontado y por su raíz ilustrada, un universalismo y un adherente a la idea de derechos individuales. Por tales rasgos, resulta disolvente para la eticidad y, es más, ha contribuido como nadie ha disolverla” (Valcárcel, 2009: 299).

4º) La consolidación de la democracia intercultural ha de tener un aliado esencial en la *escuela pública*, ámbito en el que los individuos deben ser educados tanto en los “valores comunes” como en los “diferenciales”. Es decir, debe formar parte de la “educación para la ciudadanía” la socialización en los principios y valores que hacen posible la convivencia pacífica de todos y de todas, pero también es preciso incluir el conocimiento de la diversidad cultural y religiosa de nuestras sociedades. Es decir, la escuela ha de jugar un papel esencial en la adquisición de las que podríamos llamar “competencias interculturales”. En este sentido, debemos recordar cómo el art. 27.2 CE establece como fines del sistema educativo “el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”. El dictado de este artículo debe hacerse también desde una perspectiva de género, en un doble sentido: la igualdad de mujeres y hombres debe formar parte del currículo de todos los niveles educativos, al tiempo que el sistema educativo juega un papel esencial en el desarrollo de las potencialidades y capacidades de todos los niños y de todas las niñas, de manera singular en el caso de aquellas que pertenecen a contextos culturales donde están discriminadas¹⁰¹. La educación ha de ser la llave para que puedan desarrollar libremente su personalidad y así, desde esa autonomía¹⁰², ser dueñas de su destino, incluso en ocasiones en rebelión frente a la cultura familiar o heredada¹⁰³. En conclusión, el objetivo principal de la escuela democrática debe ser terminar con todas las heterodesignaciones – de manera transversal, las que afectan a las mujeres, pero también con las que sufren grupos o colectivos por circunstancias personales, sociales o culturales – y ofrecer al individuo las herramientas necesarias para convertirse en “sujeto”, es decir, en persona que “se administra sus predicados” (Amorós, 2009: 258).

5º) Junto al papel irrenunciable de la escuela pública en el fomento de las que hemos denominado *competencias interculturales*, así como en el aprendizaje y valoración de la igualdad de género como categoría analítica y como principio transversal a todas las materias, deberíamos tener presente el papel de otros *muchos actores*. Siguiendo las conclusiones del informe *Living together*, junto a los educadores es esencial el papel a desempeñar por los medios de comunicación, por la sociedad civil (en especial, por los distintos grupos y colectivos que han de fomentar la comunicación horizontal), las Iglesias y grupos religiosos,

¹⁰¹ Debemos recordar que el art. 23 LO 3/2007 establece que “el sistema educativo incluirá entre sus fines la educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en la igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres hombres” y que “el sistema educativo incluirá, dentro de sus principios de calidad, la eliminación de los obstáculos que dificulten la igualdad efectiva entre mujeres y hombres, y el fomento de la igualdad plena entre unas y otros”.

¹⁰² El principio de autonomía implica: 1º) no forzar, no dominar; 2º) La existencia de una igualdad real, esto es, de no subordinación; 3º) la posibilidad de poder renunciar, cambiar o modificar esta situación (García Añón, 2010: 683)

¹⁰³ En este sentido cabe recordar los planteamientos pedagógicos realizados por R. Tagore con relación a las mujeres, ya que éste era especialmente sensible ante la carga desigual que suponían estas tradiciones para las mujeres. Como bien analiza Martha Nussbaum (2010, 103-104), “la mayoría de los personajes que indagan y hacen preguntas en sus relatos y en sus obras teatrales son mujeres, pues la insatisfacción con aquello que les ha tocado en suerte las incita a reflexionar y a desafiar las tradiciones. En su obra de teatro-danza titulada *Tasher Desh (El reino de los naipes)*, todos los habitantes del reino actúan como robots que llevan una vida bidimensional determinada por lo que significa el naipe que tienen puesto, hasta que las mujeres empiezan a reflexionar y a cuestionar lo que sucede. Así, lo que le da forma al socratismo de Tagore, al igual que a su coreografía, es la defensa apasionada de la atribución de poder social a las mujeres, acompañada por sus malas experiencias en las escuelas tradicionales”.

los personajes públicos y celebridades que actúan como modelos sociales, los empresarios y los sindicatos, los Estados y, por supuesto, la comunidad internacional. Porque no deberíamos olvidar que el reto más ambicioso consiste en transformar las relaciones internacionales de manera que progresivamente se vaya sustituyendo la dialéctica amigo/enemigo por una lógica basada también en el diálogo y la gestión pacífica de los conflictos¹⁰⁴. Desde este punto de vista, un objetivo prioritario debe ser acabar con la *violencia estructural y simbólica* que siguen sufriendo las mujeres en todas las partes del mundo. Ese debería ser un reto de la democracia, porque “en una democracia las mujeres no deberían vivir atemorizadas” (Valcárcel, 2009: 328).

6º) Las *ciudades* constituyen un espacio privilegiado para la democracia intercultural, en cuanto que son el ámbito en el que los individuos y los grupos en que se integran llevan a cabo su vida cotidiana, en el que se producen las principales interacciones y también los potenciales conflictos¹⁰⁵. La democracia local constituye una de las esperanzas de unos sistemas que atraviesan una profunda crisis de legitimidad en cuanto que en ella y desde ella se deben y pueden potenciar tres aspectos interrelacionados: *participación, igualdad, diversidad*. Para ello habría que partir del propio diseño urbanístico de nuestras ciudades, para hacerlo compatible con una efectiva realización de los principios de igualdad de género e interculturalidad¹⁰⁶, y continuar hasta el mismo diseño institucional de los gobiernos locales, pasando por cuestiones tan importantes en la vida de los individuos como la misma organización temporal de nuestros espacios de convivencia. El ámbito local es el perfecto “laboratorio” para ensayar y desarrollar fórmulas de ciudadanía que permitan la superación de los estrechos márgenes del tradicional Estado nacional, empezando por el reconocimiento del sufragio a las personas extranjeras residentes y continuando con la multiplicación de oportunidades para el intercambio y el empoderamiento. En esta línea uno de los retos más urgentes es evitar la “etnificación de los espacios” (Innerarity, 2006: 16), es decir, el hecho de que cada grupo humano – habitualmente condicionado por factores socio-económicos – ocupe un territorio diferenciado. Esta fragmentación dificulta la armonía social, al tiempo que convierte las ciudades en una especie de mosaico en el que es muy complicado establecer redes y espacios de encuentro.

7º) Todo lo anterior debe estar presidido por la asunción de lo que podemos denominar “*multiculturalismo crítico*”. Es decir, no se trata de asumir de manera acrítica todas las identidades culturales, como tampoco de imponer una determinada cultura como superior a las demás. Dicho de otra manera, se trata de superar tanto las posiciones “asimilacionistas” como las “multiculturalistas”. El objetivo es estimular un diálogo que haga posible la reflexión crítica sobre las culturas, para lo cual es necesario superar el etnocentrismo y la concepción patriarcal dominante en la mayoría de ellas. Porque, como sostiene Celia Amorós (2009: 107), “tanto las culturas como las identidades culturales están de hecho sometidas a la <<interpelación intercultural>>”. Para ello es fundamental fomentar el “empoderamiento” de mujeres y hombres críticos con sus propios contextos culturales, de forma que se conviertan en los principales protagonistas de dicho diálogo. En este sentido, es esencial, como he

¹⁰⁴ Es urgente establecer desde los postulados del feminismo nuevos criterios rectores de las relaciones internacionales, marcadas por los intereses patriarcales, de los que es la más terrible consecuencia el recurso a la violencia para la resolución de conflictos. En esta línea, cabe destacar como por ejemplo Betty A. Reardon (2010: 243) plantea “una teoría de género de la violencia global” que parta de “la importancia de la problemática patriarcal para la supervivencia humana, ya que supone un importante obstáculo para la paz y una grave amenaza para el bienestar de la humanidad”.

¹⁰⁵ Así se subrayaba en el informe *Living together*, en el cual se apela al tradicional carácter de las ciudades como espacio de la diversidad humana y de la convivencia de los diferentes. De ahí la necesidad de potenciar el programa de “ciudades interculturales” así como la creación de redes entre ellas.

¹⁰⁶ En esta línea hay que tener en cuenta previsiones como la del art. 31.3 LO 3/2007: “Las Administraciones públicas tendrán en cuenta en el diseño de la ciudad, en las políticas urbanas, en la definición y ejecución del planeamiento urbanístico, la perspectiva de género, utilizando para ello, especialmente, mecanismos e instrumentos que fomenten y favorezcan la participación ciudadana y la transparencia” (art. 31.3).

señalado con anterioridad, el apoyo de los grupos de mujeres que formulan críticas desde su propia tradición. De la misma manera, es necesario fomentar la participación de los hombres en la lucha por la igualdad y en la revisión de la masculinidad patriarcal.

8º) Esta mirada sobre el ser humano y sus diversas identidades debe llevar a la revisión de la teoría clásica de los *derechos humanos* y, muy especialmente, de la concepción de su *universalidad*¹⁰⁷. En esta línea, y siguiendo muy de cerca al profesor Joaquín Herrera Flores, habría que partir más bien del concepto “universalidad de la dignidad” para, desde él, concebir los derechos como procesos dinámicos, variables, abiertos y estrechamente vinculados a las luchas, individuales y colectivas, por la dignidad y el bienestar. Es decir, concebir los derechos humanos como “procesos de lucha por la dignidad” (Herrera, 2005b: 323), más que como grandes principios proclamados a imagen y semejanza del varón occidental que durante mucho tiempo fue su único titular. Partiendo, además, de lo que podríamos denominar el carácter *performativo* de las identidades, es decir, de su consideración como complejas, mestizas, dinámicas, incluso “nómadas” (Braidotti, 2004). Y, en este sentido, y como he apuntado a lo largo del texto, me parece muy atractiva la teoría que vincula los derechos humanos con las “capacidades”, tal y como la formuló originariamente Amartya Sen (2000) y ha desarrollado posteriormente Martha C. Nussbaum (2002: 115), la cual parte del que denomina *principio de la capacidad de cada persona*: “las capacidades buscadas se buscan para *todas y cada una de las personas*, no en primera instancia para grupos o familias o estados u otros cuerpos corporativos”.

Esta concepción obliga, a su vez, a realizar una interpretación plural de los derechos, tal y como por ejemplo plantea la “cláusula multicultural” introducida en el art. 27 de la Carta Canadiense de Derechos y Libertades, aprobada como anexo a la Constitución de 1982: “*This Charter shall be interpreted in a manner consistent with the preservation and enhancement of the multicultural heritage of Canadians*”¹⁰⁸. El objetivo último debe ser la construcción de “un espacio social ampliado en el que la lucha contra la discriminación tenga en cuenta, por un lado, la progresiva eliminación de las situaciones de desigualdad y, por otro, convierta las diferencias en un recurso público a proteger. Se trata, por tanto, de tomarse en serio el pluralismo, no como mera <<superposición>> de consensos, sino como la práctica democrática que refuerza la diferencia de las posiciones en conflicto – las *overlapping oppressions* – y se sustenta en la singularidad de sus interpretaciones y perspectivas acerca de la realidad” (Herrera, 2005: 64).

Todas estas exigencias deben conducirnos a una *concepción “bidimensional” de la justicia*, precisamente la que requiere la conquista de una igualdad real de mujeres y hombres, en la que se conjuguen tanto la dimensión *distributiva* como de *reconocimiento*. En este sentido, Nancy Fraser (2011: 305) habla de “paridad de participación”, es decir, de un sistema que permita a todos los miembros de la sociedad interactuar entre sí como pares. Para que ello sea posible se requieren dos condiciones sociales: una objetiva – la distribución de recursos debe asegurar la independencia y la voz de los participantes – y otra subjetiva – los patrones institucionales de valor cultural han de expresar igual respeto para todos los participantes y han de asegurar la igualdad de oportunidades.

“Lo que necesitan las mujeres son derechos iguales, igual admisión a todos los privilegios sociales; no una posición aparte, una suerte de sacerdocio sentimental”

HARRIET TAYLOR MILL

¹⁰⁷ Estoy de acuerdo con el profesor Ruiz Vieyetz (2011: 28) cuando propone como instrumentos jurídicos útiles para una lectura plural de los derechos los siguientes: a) La relectura del concepto de ciudadanía; b) El derecho de participación en la vida cultural; c) El Derecho de las minorías; d) Las cláusulas multiculturales; e) La prohibición de discriminación; f) El acomodo razonable.

¹⁰⁸ Sobre esta cláusula véase E. Ruiz Vieyetz (2007).

9. BIBLIOGRAFÍA

- ALAMI MCHICHI, H. (2010). *Demografía y género en Marruecos. Nuevos comportamientos, nuevas realidades*, en Bessis, Sophie y Martín, Gema (eds.). *Mujer y familia en las sociedades árabes actuales*. Madrid, Casa Árabe, Bellaterra.
- AMARA, F. (2004). *Ni putas ni sumisas*. Madrid, Cátedra.
- AMORÓS, C. (1994). *Igualdad e identidad*, en *El concepto de igualdad*. Madrid, Editorial Pablo Iglesias, Madrid.
- AMORÓS, C. (2000). *Tiempo de feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y postmodernidad*. Madrid, Cátedra.
- AMORÓS, C. (2007). *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización. De los debates sobre el género al multiculturalismo*. Madrid, Minerva.
- AMORÓS, C. (2009). *Vetas de Ilustración. Reflexiones sobre feminismo e Islam*. Madrid, Cátedra.
- ARCE JIMÉNEZ, C. (2012). *Los derechos políticos de los residentes extranjeros: La ciudadanía inclusiva*. Sevilla, Defensor del Pueblo Andaluz.
- ARENDRT, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona, Paidós.
- BALAGUER CALLEJÓN, M^a L. (2010). *Los derechos fundamentales, el género y la salud*, en Monereo Atienza, C. y Monereo López, J. L. (dir.), *Género y derechos fundamentales*. Granada, Comares.
- BARRÈRE UNZUETA, M^a A. y MORONDO TARAMUNDI, D. (2011). “Subordinación y discriminación interseccional: elementos para una teoría del Derecho antidiscriminatorio”, *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 45, pp. 15-42.
- BARRERO ORTEGA, A. (2009). *La libertad religiosa en España*. Madrid, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- BECK, U. (2009) *El Dios personal: la individualización de la religión y el “espíritu” del cosmopolitismo*. Barcelona, Paidós.
- BENHABIB, S. y CORNELL, D. (1990). *Teoría feminista y teoría crítica*. Valencia, Ediciones Alfons el Magnànim, Generalitat Valenciana.
- BESSIS, S. (2002). *Occidente y los otros. Historia de una supremacía*. Madrid, Alianza.
- BESSIS, S. y MARTÍN, G. (2010). *Mujer y familia en las sociedades árabes actuales*. Madrid, Casa Árabe.
- BODELÓN, E. (2009). *Feminismo y Derechos: mujeres que van más allá de lo jurídico*, en Nicolás, G. y Bodelón, E. (comps.), *Género y dominación. Críticas feministas del derecho y del poder*. Barcelona, Anthropos, pp. 95-116.
- BONILLA MALDONADO, D. (2006). *La constitución multicultural*. Bogotá, Siglo del Hombre.
- BORRILLO, D. (2001). *Homofobia*. Madrid, Bellaterra.
- BOURDIEU, P. (2000) *La dominación masculina*. Barcelona, Anagrama.
- BRAIDOTTI, R. (2004), *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Barcelona, Gedisa.
- CAMPS, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona, Herder.
- CARMONA CUENCA, E. (2011). *El velo islámico, la libertad religiosa y la igualdad de género*, en Revenga, M., Ruiz-Rico, G. y Ruiz Ruiz, J. José (eds.) *Los símbolos religiosos en el espacio público*. Madrid, CEPC.
- COBAS COBIELLA, M^a E.; CLOQUELL LOZANO, A.; GUILLÉN CATALÁN, R. (2011). *La mujer inmigrante, ¿invisible para el Derecho?* en López de la Cruz, L. y Otero Crespo, M. (coord.) *El levantamiento del velo: las mujeres en el Derecho Privado*, Tirant lo Blanch, Valencia, pp. 125-150.

- COBO BEDÍA, R. (2006) (edit.), *Interculturalidad, feminismo y educación*, Madrid, Los libros de la Catarata; (2011). *Hacia una nueva política sexual. Las mujeres y la reacción patriarcal*. Madrid, Los libros de la Catarata.
- COMINS, I. (2009). *Filosofía del cuidar. Una propuesta coeducativa para la paz*. Barcelona, Icaria.
- ELÓSEGUI ITXASO, M. (1999). *El derecho a la igualdad y la diferencia. El republicanismo intercultural desde la Filosofía del Derecho*. Instituto de la Mujer, Madrid.
- ESQUEMBRE VALDÉS, M. M. (2010) *Ciudadanía y género. Una reconstrucción de la tríada de derechos fundamentales*, en Monereo Atienza, C. y Monereo López, J. Luis (dir.), *Género y derechos fundamentales*. Granada, Comares.
- ESTEBAN DE LA ROSA, G. y SAGUIR, T. (2011). *Reconocimiento de la igualdad entre hombre y mujer en la nueva mudawana marroquí y su repercusión en la regulación de la disolución del matrimonio en Derecho internacional privado (español)*, en López de la Cruz, L. y Otero Crespo, M. (coord.) *El levantamiento del velo: las mujeres en el Derecho Privado*. Valencia, Tirant lo Blanch, pp. 151-177.
- FERRAJOLI, L. (1999). *Derechos y garantías. La ley del más débil*. Madrid, Trotta.
- FLORES D'ARCAIS, P., VATTIMO, G. y ONFRAY, M. (2009). *¿Ateos o creyentes? Conversaciones sobre filosofía, ciencia y política*. Barcelona, Paidós.
- FORNET-BETANCOURT, R. (1997). "Aprender a filosofar desde el contexto de las culturas", *Revista de Filosofía*, nº 90, pp. 365-382; (2000), "Supuestos filosóficos del diálogo intercultural" (<http://them.polylog.org/1/ffr-es.htm>, consultada: 8-11-2012)
- FRASER, N. (2011). *Dilemas de la Justicia en el siglo XXI: género y globalización*. M^a Antonia Carbonero y Joaquín Valdivieso (eds.), Palma, Universitat de les Illes Balears.
- GARCÍA AÑÓN, J. (2010). "Derechos culturales y dimensión de género", en Monereo Atienza, C. y Monereo López, J. L. (dir.), *Género y derechos fundamentales*. Granada, Comares.
- GARCÍA DE LEÓN, M. A. (2011). *Cabeza moderna/ Corazón patriarcal (Un diagnóstico social de género)*. Madrid, Anthropos.
- GILLIGAN, C. (2006). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México, F.C.E.
- GRIMM, E. y DENNIGER, E. (2007). *Derecho constitucional para la sociedad multicultural*. Madrid, Trotta.
- GUTIÉRREZ CASTILLO, V. (2009). *Mujer y migración en un mundo globalizado. Respuestas de integración desde la Comunidad Autónoma de Andalucía*, en Blázquez Rodríguez, I. (coord.) *Competencias y estrategias de las Comunidades Autónomas en materia de inmigración. Una visión de la Comunidad Autónoma de Andalucía*. Sevilla, Junta de Andalucía, pp. 235-23
- HABERMAS, J. (1999) *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona, Paidós
- HERRERA FLORES, J. (2005a). *De habitaciones propias y espacios negados*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- HERRERA FLORES, J. (2005b), *Los derechos humanos como productos culturales. Crítica del humanismo abstracto*. Madrid, Los libros de la Catarata.
- INNERARITY, D. (2006). *El nuevo espacio público*. Madrid, Espasa.
- JULIANO, D. "Fronteras de género", *MUGAK* (número monográfico sobre Mujer e Inmigración), nº 9/10, septiembre 1999-marzo 2000, pp. 7-10.
- KYMLICKA, W. (2003). *La política vernácula*. Barcelona, Paidós.
- LAGARDE, M. (1990). *Los cautiverios de las mujeres. Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Universidad Nacional, México.

- LAMA AYMÁ, A. (2011). *Discriminación múltiple: género y religión*, en López de la Cruz, L. y Otero Crespo, M. (coord.) *El levantamiento del velo: las mujeres en el Derecho Privado*. Valencia, Tirant lo Blanch, pp. 485-516.
- LÓPEZ Y LÓPEZ, Á. M. (2011). *Diversidad, feminismo y principio de igualdad*, en López de la Cruz, L. y Otero Crespo, M. (coord.) *El levantamiento del velo: las mujeres en el Derecho Privado*. Valencia, Tirant lo Blanch, pp. 17-27.
- LORENTE ACOSTA, M. (2009). *Los nuevos hombres nuevos*. Barcelona, Destino.
- MACÍAS JARA, M. (2011). *El velo islámico: diversidad cultural y derechos de las mujeres*, Revenga, M., Ruiz-Rico, G. y Ruiz Ruiz, J. J. (eds.) *Los símbolos religiosos en el espacio público*. C.E.P.C., Madrid.
- MAGALLÓN, C. (2007). “De la reclamación de la paz a la participación en las negociaciones: el feminismo pacifista”, *Feminismo/s*, nº 9, pp. 15-30.
- MAÍZ, R. (2010). “La hazaña de la razón: la exclusión fundacional de las emociones en la teoría política”, *Revista de Estudios Políticos*, nº 149, julio-septiembre, pp. 11-45.
- MALDONADO, T. (2006), *Feminismo y multiculturalismo: paradojas de un debate*, en Aramayo, R. R. y Ausí, T. (eds.), *Valores e historia en la Europa del siglo XXI*. Madrid, Plaza y Valdés.
- MALIK, M. (2011) “El derecho de la igualdad: resolviendo conflictos de igualdad y derechos humanos. La experiencia británica”, *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 45, pp. 109-146.
- MAQUIEIRA, V. (ed.). (2006). *Mujeres, globalización y derechos humanos*. Madrid, Cátedra.
- MERNISSI, F. (2003). *Sueños en el umbral: memorias de una niña del harén*. Barcelona, El Aleph.
- MESTRE, R. (1999-2000). “Género y migración en el Estado español”, MUGAK (número monográfico sobre Mujer e Inmigración), nº 9/10, septiembre 1999-marzo 2000, pp. 11-16.
- MESTRE, R. (2010). *Teorías contemporáneas sobre igualdad femenina y discriminación de género*, en Monereo Atienza, C. y Monereo López, J. L. (dir.), *Género y derechos fundamentales*. Granada, Comares.
- NICOLÁS LAZO, G. (2009). *Debates en epistemología feminista: del empiricismo y el standpoint a las críticas posmodernas sobre el sujeto y el punto de vista*, en Nicolás, G. y Bodelón, E. (comps.), *Género y dominación. Críticas feministas del derecho y del poder*. Barcelona, Anthropos, pp. 25-62.
- NUSSBAUM, M. C. (2002), *Las mujeres y el desarrollo humano*. Barcelona, Herder.
- NUSSBAUM, M. C. (2010) *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires, Katz editores.
- PATEMAN, C. (1995). *El contrato sexual*. Madrid, Anthropos.
- PITCH, T. (2008). *El género de la seguridad urbana*, Congreso SARE, 2007, Masculinidades y vida cotidiana. Emakunde, Instituto Vasco de la Mujer, pp. 281-290.
- PULEO, A. H. (1993) (ed.). *La Ilustración olvidada. La polémica de los sexos en el siglo XVIII*. Madrid, Anthropos; (2000) “Multiculturalismo, educación intercultural y género”, *Tabanque*, nº 15, pp. 79-91.
- REARDON, B. A. (2010). *La problemática del patriarcado: hacia una teoría de género de la violencia global*, en Díez Jorge, E. y Sánchez Romero, M. (eds.), *Género y paz*. Barcelona, Icaria, pp. 219-259.
- REY MARTÍNEZ, F. (2011). *El problema constitucional del hijab*, Revenga, M., en Ruiz-Rico, G. y Ruiz, J. (eds.) *Los símbolos religiosos en el espacio público*, Madrid, C.E.P.C.
- RICH, A. (2011). *Sobre mentiras, secretos y silencios*. Madrid, Horas y Horas.
- RODRÍGUEZ LUNA, R. (2009). *Marginación y sexismo: la exclusión del movimiento feminista en las teorías de los movimientos sociales*, en Nicolás, G. y Bodelón, E.

- (comps.), Género y dominación. Críticas feministas del derecho y del poder. Barcelona, Anthropos, pp. 63-94.
- RODRÍGUEZ RUIZ, B. (2010). “Hacia un Estado post-patriarcal. Feminismo y Ciudadanía”, *Revista de Estudios Políticos*, nº 149, julio-septiembre, pp. 87-122.
- RUBIO CASTRO, A. (1997). *Feminismo y ciudadanía*. Instituto Andaluz de la Mujer, Sevilla, y HERRERA FLORES, J., coords.(2006), *Lo público y lo privado en el contexto de la globalización*. Sevilla, Instituto Andaluz de la Mujer.
- RUIZ RUIZ, J. J. (2011). *La prohibición del velo islámico en centros públicos de enseñanza y el orden público constitucional español y europeo*, Revenga, M., Ruiz-Rico, G. y Ruiz Ruiz, J. J. (eds.) Los símbolos religiosos en el espacio público. Madrid, C.E.P.C.
- RUIZ VIEYTEZ, E. (2007). “Constitución y multiculturalismo. Una valoración del art. 27 de la Carta Canadiense de Derechos y Libertades”, *Revista Española de Derecho Constitucional*, nº 80, pp. 169-197.
- RUIZ VIEYTEZ, E. (2011), *Derechos en la diversidad cultural y religiosa: del asimilacionismo a la pluralización*, en Revenga, M., Ruiz-Rico, G. y Ruiz Ruiz, J. J. (eds.) Los símbolos religiosos en el espacio público. Madrid, C.E.P.C.
- SALAZAR BENÍTEZ, O. (2010). *Cartografías de la igualdad. Ciudadanía e identidades en las democracias contemporáneas*. Valencia, Tirant lo Blanch.
- SEIDLER, V. (2007). *Masculinidades, culturas globales y vidas íntimas*. Barcelona, Montesinos.
- SEN, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Planeta, Barcelona.
- SIMÓN RODRÍGUEZ, E. (2008). *Hijas de la igualdad, herederas de injusticias*. Narcea, Madrid.
- TAMAYO, J. J. (2009). *Islam. Cultura, religión y política*. Madrid, Trotta.
- TAMAYO, J. J. (2011). *Otra teología es posible. Pluralismo religioso, interculturalidad y feminismo*. Madrid, Herder.
- TAYLOR MILL, H. y STUART MILL, J. (2001). *Ensayos sobre la igualdad sexual*. Madrid, Cátedra.
- TOBÍO, C.; AGULLÓ, M^a S.; GÓMEZ, V.; MARTÍN, T. (2010). *El cuidado de las personas. Un reto para el siglo XXI*. Barcelona, Fundación La Caixa.
- VALCÁRCEL, A. (2009). *Feminismo en un mundo global*. Madrid, Cátedra.
- VIOLA, F. (1999). *Identità e comunità. Il senso morale della politica*. Milano, Vita e Pensiero.
- WITTIG, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid, Egales.

EL CENTRO DE ESTUDIOS INTERCULTURALES: CREANDO ESCENARIOS DIALOGO PARA CONSTRUIR REGIÓN

**Centro de Estudios Interculturales
Pontificia Universidad Javeriana de Cali (Colombia)¹⁰⁹**

RESUMEN

El Centro de Estudios Interculturales (CEI) de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali nace no sólo como un espacio académico de interlocución entre las diversas culturas propias del suroccidente colombiano, sino también con la firme vocación de facilitar y promover el diálogo en un escenario difícil y complejo. En este artículo se presenta el trabajo del CEI y los principales logros y resultados alcanzados en estos años de acompañamiento a las comunidades más vulnerables del suroccidente colombiano.

PALABRAS CLAVE: interculturalidad, sostenibilidad, identidad, indígenas, afrodescendientes, campesinos, derechos humanos, conflicto, desarrollo social, fortalecimiento de comunidades, dialogo

ABSTRACT

The Center for Intercultural Studies at the Javeriana University in Cali born not only as an academic space for dialogue between different cultures of southwestern Colombia, but also with the firm commitment to facilitate and promote dialogue in a difficult and complex scenario. This paper presents the work of the Center and the main achievements and results achieved in these years of support to the most vulnerable communities in southwestern Colombia.

KEYWORDS: interculturality, sustainability, identity, indigenous, rural communities, human rights, conflict, social development, communities' empowerment, dialogue.

¹⁰⁹ Dirección de contacto profesional: mrmunoz@javerianacali.edu.co gaia@javerianacali.edu.co

1. LA INTERCULTURALIDAD EN EL CONTEXTO COLOMBIANO

El Centro de Estudios Interculturales (CEI) de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali nace no sólo como un espacio académico de interlocución entre las diversas culturas propias del suroccidente colombiano, sino también con la firme vocación de facilitar y promover el diálogo en un escenario difícil y complejo.

1.1. El marco teórico de la interculturalidad

La contemporaneidad presenta un panorama de incontables encuentros culturales, atizados por el fervor de la globalización. Si bien el relacionar entre grupos sociales de procedencia distinta ha caracterizado la historia de la humanidad, el paisaje actual de las intersecciones es un agravado cuadro de encuentros y desencuentros alentados por la movilidad continental, las explosiones culturales e identitarias, la rebelión de los movimientos sociales, los alcances de la tecnología y el capitalismo global.

El mundo actual, y quizá cualquier sociedad humana, resulta incomprendible sin atender a las relaciones entre grupos, sociedades y culturas. Relación es la palabra clave. En sus múltiples formas: contacto, alianza, sometimiento, conflicto, exterminio. Ninguna sociedad puede ser comprendida en sí misma, rastreando en un supuesto origen o en la pretendida continuidad de sangre de su población. Ningún grupo humano existe, ningún conjunto de personas se agrupa y define ese acto de agruparse, sino en relación a otras que perciben, sienten y se definen como diferentes (Grimson, 2001, p. 15).

La relación con el Otro es ciertamente necesaria, incluso en el proceso de configuración de lo propio. El Otro se alza a nuestros ojos encarnando la forma de un espejo; ya sea de lo potencialmente imitable o, incluso, de lo aborrecible. Es justo a partir de la experiencia con ese Otro, y de la historia colectiva de ese accionar con la alteridad, que se construye la noción de lo propio, y se reconocen las características de lo que llamamos identidad. El aislamiento no es un camino válido para la existencia de ningún grupo humano; los puentes y las relaciones ya se han tendido, para bien o para mal, entre la mayoría de pueblos del mundo. Prueba de ello es un vasto listado de elementos compartidos entre poblaciones diversas; desde espacios territoriales, hasta una gran multiplicidad de prácticas que unen, inevitablemente, a los grupos sociales, ya sea por elección o exigencia. Por lo demás, la particular adversidad de los tiempos actuales se presenta como magna preocupación que concierne a la totalidad de los pueblos humanos, más allá de las diferencias. Desde ahí, la interculturalidad se muestra como posibilidad de alcanzar el consenso en la búsqueda de un sentido humano, más allá de las formas.

El diálogo entre culturas, así como la labor filosófica de intentar ser conscientes del propio mito, de cuestionarlo y de transformarlo, de encontrar equivalencias entre discursos culturales diferentes, constituye el proceso mediante el cual cada persona humana y cada cultura cooperan al destino de la humanidad y del universo, que, en buena parte, está en nuestras manos. Esta es la dignidad y la responsabilidad humanas (Panikkar, 2006).

En este marco teórico, consideramos que los procesos de formación intercultural participativos pueden contribuir al fortalecimiento de las identidades culturales y en la constitución de sociedades democráticas. La participación activa en los procesos sociales está relacionada directamente con la cantidad y calidad de la información disponible para intervenir de manera individual, institucional o gubernamental la realidad cultural de un pueblo con sentido de identidad y pertenencia nacional y cultural. Ello es, además, requisito para la formación de una ciudadanía crítica y responsable en pleno ejercicio de sus derechos y deberes.

1.2. La realidad del suroccidente colombiano

Según el Informe Anual de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos en Colombia (doc. A/HRC/19/21/Add.3 de 31 de enero de 2012), la violencia generada en el marco del conflicto armado interno y sus graves consecuencias humanitarias, como desplazamientos forzados, reclutamiento de niñas, niños y adolescentes e incidentes por minas antipersonales, siguen afectando el pleno goce de los derechos humanos en el sur occidente Colombiano. La Corte Constitucional en el 2011 confirmó en el Auto 219 que “persiste el estado de cosas inconstitucional” identificado en 2004 (Sentencia T025) con respecto al desplazamiento forzado y al conflicto armado interno.

Concretamente, en las áreas rurales del suroccidente las comunidades afrodescendientes, indígenas y campesina viven en medio del fuego cruzado (Fuerza Pública, paramilitares y guerrilla), lo que genera una situación de tensión permanente que conlleva a agravar los conflictos entre las comunidades y de las comunidades con los actores externos, como los poderes públicos y las empresas privadas presentes en la región. Al mismo tiempo se está llevando a cabo en estos territorios una clara contrarreforma agraria, si bien de un modo ilegal y criminal, mediante el uso de la fuerza. La siembra de los cultivos ilícitos se ha incrementado con el apoyo de los grupos armados. El desplazamiento forzado es masivo, pero se realiza «gota a gota» lo que no permite dimensionar la magnitud de la crisis humanitaria que se vive en la región. Las comunidades viven en peligro inminente por el señalamiento de colaborar a los bandos opuestos. Existen serias restricciones a libertad de desplazamiento y la red de informantes ha generado una cultura de la desconfianza que fragmenta las comunidades y destruye los tejidos sociales. La desmovilización de los paramilitares está generando dos fenómenos que ponen en serio peligro a las comunidades: por un lado, hay procesos de repoblamiento de territorios con personas no nativas, lo que pone en peligro la propiedad colectiva y la gobernabilidad de los territorios; y por otro lado, la transformación «camaleónica» de los paramilitares en bandas criminales emergentes, agudiza la grave crisis humanitaria que vive la región.

En este marco, como resultado de los efectos del conflicto armado interno, la violencia, la falta de disfrute de derechos económicos, sociales y culturales y las situaciones continuadas de marginación social y exclusión, existe una seria amenaza contra la integridad física, étnica y cultural de las comunidades rurales del sur occidente colombiano, así como para la supervivencia de varios pueblos indígenas, comunidades afrodescendientes y rurales.

Por otro lado, en este escenario de conflicto armado, la constitución de 1991 introdujo un esquema diferencial de derechos, al tiempo que creó nuevas subjetividades que desbordaron la dimensión institucional bajo la que fueron diseñadas. Tras veinte años de implementación del modelo multicultural, han comenzado a emerger numerosos conflictos por la tierra y por la igualdad de derechos entre los diferentes actores que conviven en la nación. Paradójicamente, la implementación de un modelo que reconoce la diferencia negada por la tradicional matriz mestiza del Estado colombiano ha producido la proliferación de tensiones latentes y manifiestas entre comunidades mestizas, indígenas y afrodescendientes. Estos conflictos son la expresión de toda una constelación de efectos inesperados de la refundación jurídico-política de Colombia. Problemáticas de este tipo no siguen un patrón causal, al contrario se construyen en el encuentro de diversas trayectorias políticas, gubernamentales y socioeconómicas.

En los Departamentos del Valle, Cauca, y Nariño en particular, esta situación se ha vuelto potencialmente conflictiva en tanto se enfrentan una diversidad de concepciones, trayectorias y principios de organización del territorio, así como percepciones diferenciadas en torno a los derechos derivados del reconocimiento de la diversidad cultural.

En esta región se registran en específico conflictos interétnicos e interculturales conexos con el problema de la tierra que involucran respectivamente a comunidades indígenas y comunidades afrodescendientes, conflictos entre comunidades afrodescendientes y el sector privado, conflictos entre comunidades afrodescendientes, indígenas y campesinas, y conflictos entre distintos pueblos indígenas.

Por otro lado se suman a estos conflictos interétnicos comunidad-comunidad, una serie de tensiones -que definimos interculturales- entre:

1- Las comunidades y el Estado respecto a la gobernabilidad y la autonomía en los territorios *versus* la legitimidad y presencia de la institucionalidad.

2- Las comunidades y las empresas privadas respecto al uso de los recursos naturales, la presencia de las empresas en los territorios ancestrales *versus* la dignidad y los derechos de las comunidades y la sostenibilidad socio-ambiental.

Estos procesos de interacción han producido rupturas muchas veces dramáticas y muy costosas en diferentes pueblos y culturas; y en aquellos pueblos y culturas sobrevivientes se han desatado procesos de transformación y adaptación a las nuevas realidades producidas de adentro hacia afuera y de abajo hacia arriba; es decir, verdaderas implosiones que recrean, en medio de procesos de interculturalidad, sus formas de ser, hacer, estar y convivir.

2. EL CENTRO DE ESTUDIOS INTERCULTURALES

En este contexto conflictivo que se ha descrito el Centro de Estudios Interculturales de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali se configura como un actor que busca facilitar escenarios de diálogo bajo una situación de equidad que permitan avanzar en la sostenibilidad y gobernabilidad territorial, así como en la protección y defensa de los derechos de los pobladores étnicos y rurales. Esta sinergia permite generar un contexto de solución pacífica de los conflictos y de interlocución entre las comunidades, el Estado en sus instancias municipales, departamentales y nacionales, así como con las empresas privadas.

2.1. La creación del Centro

La Pontificia Universidad Javeriana en su Seccional de Cali definió en su Planeación Institucional el *Compromiso con el Entorno* como una de sus áreas de desarrollo. En dicha área, se planteó el fortalecimiento de la Responsabilidad Social Universitaria como un objetivo estratégico del quehacer de la Seccional y como elemento esencial de su propuesta de formación hacia una búsqueda de soluciones a los problemas que padece nuestra sociedad, en la perspectiva del desarrollo regional sostenible.

A partir de este planteamiento institucional, en el año 2008 fue creada la Oficina de Proyectos Especiales de Desarrollo Social que dos años después se transformó en el actual Centro de Estudios Interculturales. La creación del Centro cuenta con el apoyo de la Universidad de Barcelona, la Fundació Solitaritat UB y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).

El Centro de Estudios Interculturales tiene como objeto promover el desarrollo de proyectos de investigación, formación, incidencia y acompañamiento en el área de los estudios interculturales, con el fin de procurar la creación de un espacio académico de interlocución entre las diversas culturas que habitan e interactúan en el suroccidente colombiano, para aportar a la sostenibilidad social y ambiental de la región y a la construcción de una nación no sólo respetuosa de la diversidad étnico-cultural sino incluyente con la misma.

El trabajo desarrollado por el CEI se realiza de manera participativa con la comunidad, contando con un equipo de profesionales intercultural e interdisciplinario de

distintas áreas de conocimiento donde se integra la ciencia política, la psicología, la antropología o el derecho, entre otras disciplinas, para realizar proyectos con un mirada integral, siendo parte de este equipo de trabajo personas de las comunidades indígenas y afrodescendientes, que a partir de su perspectiva y cosmovisión permiten realizar propuestas pertinentes al contexto de la región.

Actualmente, en el Centro de Estudios Interculturales trabajan 23 profesionales de distintas disciplinas que se dedican de tiempo completo a cumplir con el objetivo misional de la entidad entre ellos se encuentran: cuatro politólogos, cuatro sociólogos, cuatro psicólogos, tres juristas, dos antropólogos, dos administradores, dos ingenieros, un contable y un filósofo.

En los diferentes espacios y proyectos que el Centro de Estudios Interculturales desarrolla en conjunto con las comunidades étnicas en el sur-occidente del país, se trabaja por el respeto de los derechos humanos y el mejoramiento de la calidad de vida de la población.

2.2. Líneas de trabajo, áreas y actividades

El Centro de Estudios Interculturales tiene como líneas generales de trabajo la formación, la investigación, el acompañamiento y la incidencia. Por medio de ellas ha logrado un fortalecimiento de los procesos organizativos de las comunidades afrodescendientes, indígenas y campesinas y de las relaciones entre las comunidades, las empresas y el Estado, siendo de vital importancia el lugar que ha tomado la población como actor clave en procesos de decisión y para la construcción de Paz.

El Centro se ocupa de los proyectos integrando sus diferentes áreas de acción, realizando un análisis profundo del contexto desde distintas perspectivas, y con la orientación del servicio a la comunidad, partiendo siempre del apoyo a los más vulnerables en situaciones de conflicto, de tal manera que el acompañamiento que realiza se convierte en un eje fundamental que hace parte de todas las acciones que emprende, cumpliendo no solo con la responsabilidad social universitaria, también con el compromiso social con la región.

De acuerdo a sus líneas de trabajo, el Centro está organizado en cuatro áreas: Investigación, Formación, Acompañamiento e Incidencia. Con el objetivo de promover y facilitar espacios de encuentro entre diferentes culturas y aportar a la resolución del conflicto y fortalecer los procesos de construcción de paz, el Centro de Estudios Interculturales ha desarrollado, entre otras, las siguientes acciones:

a) Desde el Área de Investigación se ha promovido investigación científica interdisciplinaria, acompañada de la difusión de los resultados obtenidos a través de la preparación de diversas publicaciones en las que se ha contado con la participación de líderes de las comunidades y diversos académicos. Entre otras:

1. *“Autonomía y dignidad en las comunidades indígenas del Norte del Cauca”* este libro muestra el proceso civil, popular, comunitario e integral de lucha, resistencia y construcción de futuro de los pueblos indígenas del Norte del Cauca.

2. *“Víctimas invisibles, conflicto armado y resistencia civil en Colombia”* esta publicación analiza la situación de las víctimas del conflicto armado en Colombia, con especial atención a los pueblos indígenas y las mujeres, evidenciando su apuesta por la resistencia civil frente a amenazas y violaciones de los Derechos Humanos y el Derecho Internacional Humanitario.

3. *“Los movimientos sociales en la construcción del estado y de la nación intercultural”* en este libro se valora la incidencia que están teniendo los movimientos sociales en Colombia, partiendo de la percepción de la interculturalidad en un mundo globalizado y el desafío que esta supone para los derechos humanos.

4. *“Seguridad Humana y Construcción de Paz en Colombia”* en esta monografía, de forma rigurosa pero también muy próxima a la realidad de los colectivos afectados, se

analiza el concepto de Seguridad Humana y Construcción de Paz en Colombia a través de una serie de artículos que tratan de forma amplia todas las propuestas y alternativas que se están dando hoy en día en el país. Así, se analizan, entre otros temas, la política de Seguridad Democrática, la seguridad ciudadana y las estrategias de intervención policial, la militarización de la sociedad con la irrupción de actores poco visualizados como los mercenarios, la seguridad alimentaria y medioambiental, con especial incidencia en los recursos hídricos, la participación de la sociedad civil en los procesos de paz, y las propuestas de los pueblos indígenas del Cauca y afrodescendientes del Pacífico en Construcción de Paz y Derechos Humanos.

5. “*Referentes cosmovisionales y organización sociopolítica en comunidades indígenas latinoamericanas: el caso Nasa – Norte del Cauca (Colombia) y el caso Tzeltal – Chiapas (México)*” (en publicación) en este trabajo se estudia la realidad de las prácticas y las demandas de algunas comunidades indígenas como los Nasa – Norte del Cauca (Colombia) y los Tzeltal - Chiapas (México) con significativo grado de autogobierno, con la presencia en él de dimensiones cosmovisionales y teniendo como horizonte de interpretación la compatibilidad entre las dinámicas culturales de los pueblos indígenas con las exigencias fundamentales de unos derechos humanos que se abren a la pluralidad legítima y fecunda de las sociedades contemporáneas.

6. “*Tratados de libre comercio: entre los intereses de las empresas y los derechos humanos*” (en publicación) este texto parte del reconocimiento de la existencia de intereses y relaciones contrapuestas y contradictorias entre diferentes actores sociales, en el marco del modelo de sociedad que tenemos y el modelo económico hegemónico en ella. La publicación visibiliza las luchas y estrategias de resistencia de las diferentes comunidades étnicas, grupos de ciudadanos u organizaciones sociales que defienden sus derechos frente al poder económico de las empresas nacionales e internacionales. Así como presenta experiencias exitosas de tramitación de los conflictos existentes entre los intereses de las empresas y el respeto de los derechos humanos, que han permitido desarrollo de proyectos económicos o empresariales que promueven no solamente la sostenibilidad financiera de las empresas, sino también, el mejoramiento significativo de la calidad de vida de los ciudadanos ubicados en las zonas de influencia de dichos proyectos.

b) El Área de Formación es uno de los ejes que ha permitido dar una sostenibilidad al trabajo planteado por el Centro. Por medio de la formación y los espacios de análisis y reflexión que ésta ha permitido crear, se ha llegado a las comunidades afrodescendientes, indígenas y campesinas, así como a los empresarios, sus trabajadores, a los académicos y la comunidad en general. Entre las actividades realizadas por el área están:

1. La realización de seminarios-taller, entre los que se encuentran:
 - Escuela de Formación de autoridades étnico-territoriales de la Cuenca del Rio Anchicayá.
 - Escuela regional de liderazgo para la interculturalidad y el buen vivir con campesinos de Nariño, Cauca y Valle (Pasto, Bordo, Miranda).
 - Escuela de formación integral para líderes del resguardo indígena de Jambaló – Línea de formación en derechos humanos, derecho internacional humanitario y derecho propio.
 - Talleres sobre identidad indígena con jóvenes (Jambaló, Toribio y Bodega Alta).
 - Diplomado en Derechos Colectivos y Territoriales de comunidades afrodescendientes en Colombia. Este diplomado se realiza conjuntamente con el Proceso de Comunidades Negras (PCN) en Buenaventura.
 - Diplomado en Sostenibilidad y Derechos Humanos dirigido a los altos directivos de Asocaña.
2. La puesta en marcha de actividades de *coaching* social e intercultural dirigidos a:

- Presidentes de los 13 ingenios azucareros del Valle del Cauca
- Alta dirección de ASOCAÑA
- Alta dirección de COLINVERSIONES y CELSIA
- Alta dirección de EPSA-CELSIA
- Alta dirección INCODER Nacional
- Gerentes Territoriales INCODER de Cauca, Valle y Nariño
- Gobierno Nacional: Ministerio Interior, Ministerio de Defensa, Ministerio de Agricultura y Ministerio de Educación.

3. La contribución al fortalecimiento organizativo e institucional de diferentes actores del suroccidente colombiano:

- Fortalecimiento de capacidades organizativas, sociales y de liderazgo de los altos directivos de las empresas.
- Fortalecimiento de capacidades de los profesionales de los Ingenios azucareros.
- Fortalecimiento de capacidades de líderes corteros y de cooperativas.
- Fortalecimiento de capacidades para la transformación de la cultura organizacional de EPSA-CELSIA hacia la sostenibilidad.
- Fortalecimiento de capacidades que contribuyan a la sostenibilidad y responsabilidad social empresarial: “Coaching en cultura y estrategias de negociación” con los ingenios Cauca, Providencia y Pichichi.
- Fortalecimiento de capacidades para el liderazgo de los sindicatos de los ingenios Cauca, Providencia y Pichichi.
- Fortalecimiento organizativo Consejo Regional Indígena del Cauca - CRIC y Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca – ACIN.

4. La celebración de diversos eventos, como por ejemplo:

- Primer Seminario Internacional sobre Interculturalidad - Especial atención afrodescendientes.
- Segundo Seminario Internacional sobre Interculturalidad - Especial atención Pueblos Indígenas.
- 8 Seminarios en la Universidad de Barcelona sobre interculturalidad.
- Curso de verano en la Universidad de Barcelona: Modernidad y Sabidurías ancestrales.
- Seminarios en el Consiglio Nazionale della Ricerca (CNR) en Italia.
- Seminario en la Universidad de Deusto.
- Seminario Permanente en la Universidad Javeriana sobre Interculturalidad, Resistencia y Paz y Desafíos interculturales.
- Seminario en Universidad Ibero de México.

c) El Área de Acompañamiento viene realizando de manera permanente una labor de apoyo a los procesos sociales a través la estancia de profesionales en el terreno. Cuatro profesionales durante un año estuvieron en Guapi siendo estratégica su presencia en campo para la ejecución de los proyectos con las comunidades. En Buenaventura 6 profesionales permanecieron a lo largo de 1 año para ejecutar las actividades con la empresa y las comunidades de la cuenca del Rio Anchicayá. Se ha realizado una participación constante en las mesas de negociación en el Cauca apoyando a los pueblos indígenas en las reuniones preparatorias.

Igualmente, el Centro ha tenido presencia permanente en el valle geográfico, acompañando a organizaciones sindicales de corteros con el apoyo de cinco profesionales del CEI, en las reuniones de la junta directiva de Asocaña y CELSIA con el fin de hacer la transformación de políticas orientadas a la sostenibilidad.

En el año 2012 se inició un acompañamiento a la dirección del INCODER en la toma de decisiones sobre proyectos de tierra, así como en la toma de decisiones sobre desarrollo rural en el suroccidente colombiano.

Entre las actividades realizadas hasta la fecha encontramos:

1. Acompañamiento y apoyo a proyectos de emprendimiento bajo enfoque de cadena productiva.
2. Apoyo desde el terreno al fortalecimiento de la relación con grupos de interés sensibles en los diversos escenarios de trabajo.
3. Apoyo al proceso de construcción del Plan de Manejo Ambiental (PMA) de la central del Bajo Anchicayá.
4. Apoyo a la conformación y consolidación de la mesa de autoridades étnico-territoriales y empresa para la sostenibilidad del Bajo Anchicayá.
5. Apoyo a la consolidación del área de atención y desarrollo empresarial a contratistas de los ingenios Cauca y Providencia.
6. Apoyo al área de recursos humanos y bienestar social en la consolidación y articulación de la estrategia de responsabilidad social dirigida a Contratistas del Ingenio Pichichi.
7. Acompañamiento a la Consejería Mayor del CRIC en el relacionamiento con el Gobierno Nacional.
8. Acompañamiento al proceso de diálogo entre empresarios del Valle geográfico del Río Cauca y líderes del Cauca Indígena.
9. Apoyo al diseño del Fondo Agua para la Vida en el componente indígena.
10. Apoyo a la gira de autoridades indígenas a España.
11. Acompañamiento en la creación de la Universidad Autonomía Indígena Intercultural en el Cauca.
12. Acompañamiento al fortalecimiento de las organizaciones campesina de base.

d) Desde el Área de Incidencia se trata de influir y multiplicar acciones para promover la construcción del cambio en aquellos espacios de toma de decisiones zonal, rural y de ámbito nacional. Fundamentalmente esto se ha llevado a cabo con las comunidades, las empresas y el Estado:

1. Con las Comunidades:
 - Fortalecimiento de los liderazgos afrodescendientes, indígenas y campesinos a nivel regional y nacional.
 - Fortalecimiento, formación y acompañamiento de procesos organizativos propios afrodescendientes, indígenas y campesinos a nivel regional y nacional.
 - Apoyo en la formulación de estrategias de dialogo de organizaciones afrodescendientes e indígenas con líderes políticos y empresariales del nivel regional y nacional.
 - Fortalecimiento de la identidad, cultura y jurisdicción especial indígena ante el poder judicial de Colombia.
 - Participación en la elaboración de Planes de etno-desarrollo de las comunidades afrodescendientes.
 - Apoyo al proceso actual de reconocimiento de la autoridad étnico territorial indígena como autoridad ambiental.
 - Participación en la elaboración de Planes de vida de las comunidades indígenas a nivel local y regional.
2. Con las Empresas:
 - Apoyo en la reingeniería empresarial y en la formulación de nuevas políticas orientadas a la sostenibilidad de la región en clave de interculturalidad.

- Apoyo para la creación de una visión de la región pacífica sostenible social y ambientalmente.
 - Apoyo en la transformación de la industria azucarera teniendo como eje la sostenibilidad en todas sus dimensiones: económica, social y ambiental.
 - Acompañamiento y liderazgo en el proceso de relacionamiento intercultural de altos directivos empresariales con las comunidades.
3. Con el Estado:
- Liderazgo en la creación de alianzas interinstitucionales (empresa privada, estado, academia, naciones unidas, consejos comunitarios y organizaciones indígenas).
 - Acompañamiento en la creación de las mesas de negociación entre pueblos indígenas y gobierno en el Cauca.
 - Participación en el diseño de la política de educación superior inclusiva e intercultural.
 - Acompañamiento al Ministerio de Educación Nacional en la construcción de criterios de reconocimiento y creación de universidades interculturales propias.
 - Apoyo en la creación de la mesa interinstitucional de articulación de las dos jurisdicciones.
 - Acompañamiento al INCODER en la instalación y funcionamiento de las mesas de concertación indígena, campesina, afrodescendiente y a los procesos de diálogo intercultural.
 - Apoyo al INCODER en la elaboración de metodologías de negociación en situaciones de conflicto interétnico e intercultural.

2.3. Beneficiarios de las actuaciones del Centro

Considerada la metodología participativa que el Centro de Estudios Interculturales aplica en todos sus proyectos, es importante especificar que no creemos oportuno definir grupos de “beneficiarios directos” en el sentido estricto del término, sino más bien considerar las comunidades, las empresas y las instituciones estatales involucradas como los grupos de interés de los procesos que se vienen desarrollando.

El CEI ha concentrado sus acciones en el suroccidente colombiano, trabajando principalmente en tres áreas geográficas de especial atención con pueblos indígenas, comunidades afrodescendientes y campesinas:

a) En el Cauca ha venido trabajando con los pueblos indígenas que conforman el Consejo Regional Indígena del Cauca y la Asociación de Cabildos Indígenas del Norte del Cauca, estos pueblos¹¹⁰ cuentan con una diversidad étnica, cultural y con una gran sabiduría ancestral la cual busca ser reconocida, visibilizada e incluida en procesos de toma de decisiones políticas, económicas y sociales de la región. El trabajo con las comunidades campesinas del sur occidente colombiano ha sido desempeñado en torno al apoyo en propuestas de formación intercultural para el bien vivir, fortaleciendo las organizaciones campesinas de base, así como visibilizando sus líderes a nivel local y regional.

b) En el Valle geográfico del Río Cauca trabaja con población afrodescendiente, indígena y con el resto de población vallecaucana, principalmente aquellos vinculados a la industria azucarera, empezando con los corteros de caña. En esta región se han desarrollado procesos de fortalecimiento de capacidades para la negociación entre los distintos actores, abriendo espacios de encuentro entre ellos.

¹¹⁰ Los principales pueblos que se ubican en el Departamento del Cauca son: Nasa (Paéz), Totoró, Guambiano, Yanacona, Kokonuco, Eperara Siapidara e Inga.

c) En el Pacífico Sur, desde Buenaventura hasta la frontera ecuatoriana, el CEI ha realizado proyectos de fortalecimiento de las autoridades étnico-territoriales y desarrollo social, político y económico de la región desde una perspectiva que incluye la sabiduría ancestral de las comunidades afrodescendientes e indígenas y respeta su autoridad sobre el territorio.

Pero además, consideramos como “beneficiarios indirectos” de las acciones del Centro de Estudios Interculturales a toda la sociedad civil en general que habita en el Suroccidente colombiano.

3. LOS LOGROS DEL CENTRO DE ESTUDIOS INTERCULTURALES

La solución política al conflicto armado que desangra al país por más de 40 años, es uno de los hitos más importantes de la presente generación de colombianos y colombianas; sin embargo, la búsqueda de la paz, más allá del acallamiento necesario de los fusiles, pasa por restablecer escenarios de convivencia y buen vivir intercultural. Ponerse de acuerdo en un futuro donde quepan todos, encontrando una ruta por la que caminen juntos el realismo económico y la utopía de los pueblos, quizás es el desafío más apremiante para la nación colombiana del siglo XXI.

La paz no se logra solo con el silencio de las armas, la paz se vive en la construcción y en el restablecimiento de relaciones entre los actores del conflicto. En favorecer y liderar procesos de diálogo equitativos entre las comunidades, el Estado y las empresas privadas, en los cuales se pueda ver realizada la difícil confluencia de los intereses entre diferentes orillas. En particular, algunas de las iniciativas del Centro de Estudios Interculturales han resultado en logros específicos de alto impacto. Concretamente:

a) Concertación de acuerdos Ingenios–Sindicatos de corteros de Caña.

En el contexto internacional y de relaciones comerciales creado por los condicionamientos para la firma del Tratado de Libre Comercio con los Estados Unidos, se dio un proceso novedoso de relacionamiento entre los corteros de caña de azúcar y los ingenios azucareros del Valle geográfico del Río Cauca.

Los corteros de caña de azúcar habían sido protagonistas de dos paros muy fuertes en el 2005 y en el 2008, en este último durante 54 días, se pararon 8 de los 13 ingenios azucareros, afectando el 70% de la producción de azúcar y el 90% de la producción de etanol.

Las reivindicaciones laborales y sociales de los corteros se dieron en un contexto marcado por una doble dinámica. Por un lado, un proceso de transformación de la industria azucarera a favor de la sostenibilidad, en el marco de una fuerte competencia internacional por el mercado de los productos de la caña de azúcar, especialmente el etanol y el azúcar. Por otro lado, la intervención de un conjunto de fuerzas políticas que se disputaron sus espacios de representación en medio de los diferentes grupos de corteros.

En la primera dinámica, los ingenios azucareros reaccionaron rápidamente y lograron hacer transformaciones profundas en su enfoque estratégico y de gerencia que dio como resultado un cambio en las relaciones con los corteros de caña de azúcar, relaciones fundadas en el respeto, la construcción de confianza y en la conciencia de que este grupo de interés es vital y estratégico en la cadena de producción y debía ser articulado de manera sostenible a la cadena de valor. Esto permitió la consolidación de procesos de contratación directa, en el marco de las leyes laborales que rigen en Colombia, pero sobre todo fundamentadas en las mejores prácticas de sostenibilidad social que hace que grupos de interés, especialmente los más vulnerables sean liderados con políticas incluyentes y de largo plazo y con visión de futuro.

El Centro de Estudios Interculturales intervino en el proceso como facilitador y mediador; en tanto cuenta con un alto grado de credibilidad y confianza entre las partes.

Como metodología se acordó conjuntamente, la constitución de una mesa de diálogo que permitiera el acercamiento entre las partes, la identificación de sus intereses, motivaciones y compromisos.

Esta dinámica ha desatado un proceso de creación de condiciones de empleo digno, de calidad y sostenibles, en este proceso, se avanza a un ritmo relativamente acelerado; dado que en menos de tres años, el 92% de los corteros, que antes estaban afiliados a cooperativas de trabajado asociado para prestar el servicio de corte, hoy tienen contrato laboral a término indefinido. Pero además, hoy el 80% de los trabajadores que realizan las labores del corte están afiliados a sindicatos, siendo el más fuerte SINALCORTEROS (Sindicato Nacional de Corteros) afiliado a la Central Unitaria de Trabajadores CUT, la central sindical más poderosa de Colombia.

Lo novedoso de este proceso es que, tanto los líderes de los ingenios azucareros como los líderes de los corteros, han construido espacios de interlocución y diálogo que los ha llevado a firmar acuerdos en convenciones colectivas de trabajo en el marco del derecho a la libre asociación. Este aspecto es muy importante, por dos razones. Primero, porque la concertación y el diálogo fluido y en el marco de un sistema de *gana a gana*, para llegar a acuerdos que se materializan en convenciones colectivas de trabajo, no es lo común en la relación entre empresarios y sindicatos. Segundo, porque la vinculación a sindicatos no es la regla común en Colombia, donde sólo el 4% de los trabajadores está afiliado a un sindicato. Ahora, en el caso de los corteros, los afiliados representan al 80% del total de los corteros.

Estas nuevas relaciones entre empresa y trabajadores tiene como ejes fundamentales tres aspectos: el derecho de los trabajadores, la sostenibilidad de las empresas y un proyecto de región sostenible. Aspectos que no pueden estar desligados ya que se potencian mutuamente aportando a la construcción de una región más pacífica por medio de la garantía de los derechos de los trabajadores.

b) Restablecimiento de la relación entre las comunidades afrodescendientes de la Cuenca del Río Bajo Anchicayá con la empresa de energía CELSIA.

En el 2001, la multinacional Unión Fenosa realizó una descarga de 5000 metros cúbicos de sedimentos de la represa instalada en la cuenca del Río Anchicayá, lo cual afectó a las comunidades que habitan a lo largo de toda la cuenca. A partir de este suceso se da origen a una situación conflictiva muy fuerte entre las comunidades y la empresa que empieza con una confrontación social para luego pasar a un contencioso administrativo presentado al Ministerio del Medio Ambiente contra la empresa, y derivando finalmente en un conflicto de tipo jurídico cuando la comunidad decide interponer una demanda penal en el juzgado de Buenaventura. Esta situación de conflicto comunidad-empresa se enmarca en el contexto de confrontación político-militar que caracteriza la zona en la cual se produjo la masacre de Sabaleta en el 2000, donde las FARC hicieron volar la casa de máquinas de la represa. En este marco la empresa pidió la presencia del ejército para la protección de la represa, por lo cual se recrudeció la acción de los grupos armados ilegales y empeoró significativamente la condición de derechos de las comunidades de la cuenca.

En el 2010 la propiedad de la represa pasa al grupo COLINVERSIONES que manifiesta una fuerte voluntad de cambio en la política de relación de la empresa con el entorno hacia una idea de sostenibilidad social y ambiental.

En este marco la empresa solicitó el acompañamiento de la Universidad Javeriana y se dió inicio a un proyecto liderado por el Centro de Estudios Interculturales con el objetivo de generar la promoción de espacios de interlocución y relaciones de reconocimiento y confianza entre la empresa, las comunidades y autoridades étnico-territoriales de la cuenca del Río Anchicayá, con el propósito de garantizar la sostenibilidad de la cuenca.

Se comenzó con acciones de coaching de los altos directivos de la empresa sobre el tema de sostenibilidad e interculturalidad para que conociesen las comunidades y sus

autoridades territoriales. La empresa realizó una transformación estructural de su política orientada hacia la sostenibilidad y a la responsabilidad social. También se desarrollaron procesos de formación y fortalecimiento en liderazgo y negociación de las autoridades territoriales de los consejos comunitarios.

Con el acompañamiento y facilitación del Centro de Estudios, después de 10 años de un conflicto intenso y de haber roto completamente las relaciones, los actores se encontraron y establecieron principios de relacionamiento que promoviesen la confianza entre las partes. En el marco de este proceso se ha venido avanzando en la construcción conjunta de estrategias que aportan a la sostenibilidad de la cuenca y en la elaboración participativa, interdisciplinaria e intercultural del Plan de Manejo Ambiental de la Central Hidroeléctrica del Bajo Anchicayá con un equipo de profesionales de la empresa, de la comunidad y con la participación de un grupo de sabios, proceso que la empresa aceptó hacer en de la consulta previa actualmente en curso.

Al iniciar el año 2012, las relaciones entre la empresa y las autoridades étnico-territoriales, están restablecidas. Se ha consolidado la Mesa Permanente de Autoridades como un espacio de interlocución directa en condiciones de igualdad. La empresa ha invertido en la interconexión eléctrica de la cuenca, y se cuenta con un plan de acción construido entre las autoridades de la empresa y las autoridades de la comunidad orientado a garantizar la sostenibilidad social y ambiental de la cuenca del Río Anchicayá.

Lo novedoso y valioso de este proceso es que se logró una unión, en un contexto de guerra y de confrontación, entre la comunidad y la empresa. Esta dimensión de juntarse y dialogar produce un sentido de construcción de paz y un nuevo modelo de país.

c) Proceso de negociación Consejo Regional Indígena del Cauca y Gobierno Nacional.

En el contexto de la recrudescencia del conflicto armado en el Departamento del Cauca, el Centro de Estudios Interculturales ha venido propiciando y acompañando el proceso de interlocución y negociación entre el Consejo Regional Indígena del Cauca y las diferentes instancias de Gobierno, como son la Vicepresidencia de la República, el Ministerio de Defensa, el Ministerio del Interior y el Ministerio de Educación. Estas mesas de concertación fueron inauguradas por el Presidente de la República en la visita realizada en la María Piendamó el día 15 de agosto de 2012.

En las mesas de negociación se trabajan asuntos como el respeto y protección de los derechos humanos, las consecuencias del conflicto armado, los conflictos territoriales, las necesidades en salud, o el acceso a la educación, entre otros temas. El Centro de Estudios está presente en los espacios de preparación previa con las autoridades indígenas para la construcción de la estrategia de negociación, y facilita los espacios de diálogo y encuentro entre los actores.

La base del trabajo de acompañamiento reside en la convicción de la importancia del diálogo, de la reconstrucción de tejidos sociales, lo cual es la forma más eficaz de construir la paz a partir del restablecimiento de las relaciones entre los actores del conflicto social y político del país.

d) Protección del Páramo de Písono.

En el 2010, en el marco de las reuniones desarrolladas con los gerentes de los ingenios durante el acompañamiento del CEI, se expresó la solicitud de propiciar un diálogo con los líderes de la minga social y comunitaria que programaba una marcha hasta la ciudad de Cali, lo que generaba fuertes preocupaciones entre los empresarios.

Con el apoyo del Centro de Estudios se lograron propiciar las condiciones para un encuentro en la Universidad entre los gremios de la industria azucarera y las autoridades indígenas del Cauca. En esta reunión uno de los temas de la mesa fue el problema del agua como recurso natural que los indígenas defienden y que está amenazado por la explotación minera. En particular se presentó el caso del Páramo de Písono del cual surgen los ríos que

abastecen agua a las comunidades indígenas del Norte del Cauca así como a los ingenios y que estaba sujeto a concesión minera a la AngloGold Ashanti.

Frente a la amenaza común de poner en riesgo la provisión de agua, los altos directivos de los ingenios pidieron al Gobierno revisar los estudios de sostenibilidad del proyecto de explotación y, a partir de aquello, decidieron comprometerse a una acción de presión frente al Estado para revocar la concesión. Esta acción se logró gracias a la construcción de una estrategia común de negociación entre las autoridades indígenas y los empresarios, unidos por los intereses de ambas partes en un trabajo de concertación y mediación intercultural.

El resultado a largo plazo de esta acción ha sido la creación del Fondo del Agua para la Vida, que tiene como finalidad la protección el agua en los páramos así como impulsar su reconocimiento como autoridades étnicas ambientales.

e) Resolución de conflictos interculturales sobre Tierra

El proceso que se el CEI viene realizando en el acompañamiento del INCODER (Instituto Colombiano de Desarrollo Rural) busca facilitar la solución y pacificación de los conflictos interétnicos identificados los Departamentos del Valle, Cauca y Nariño, a través de la promoción de las relaciones interculturales bajo un marco de convivencia y respeto a la diferencia, así como el afianzamiento de los derechos territoriales reconocidos por la Constitución. El convenio entre el Centro y la institución pretende ser un impulso en la promoción de la paz, en la medida que busca acompañar al INCODER en su labor de relacionamiento con las comunidades afrodescendientes, indígenas y campesinas en torno a sus aspiraciones territoriales, buscando la construcción de una estrategia de convivencia y diálogo entre las comunidades y entre estas y el Estado colombiano.

4. CONCLUSIONES: INNOVACIÓN EN LA INTERCULTURALIDAD

“La relación entre paz e interculturalidad es absoluta” (Baltasar Garzón, asesor de la Corte Penal Internacional)

Debido a su esfuerzo y trabajo constante, el Centro ha permitido mejorar las relaciones interculturales entre los actores que hacen parte del conflicto del suroccidente colombiano. Las comunidades han resultado fortalecidas en sus capacidades de mediación, negociación y diálogo social, y están mejor preparadas para participar en la resolución de conflictos en su territorio y ser más efectivas en el momento de realizar acuerdos de paz. También ha reforzado las capacidades de relacionamiento intercultural del Estado y de las empresas, logrando un mejor conocimiento de las comunidades, de sus mecanismos de gobierno y de sus procesos organizativos.

El Centro de Estudios Interculturales *“se crea con una idea de generar acercamientos de los que hemos participado, donde nos podamos encontrar, hablar, discutir temas con más confianza”* (Elides Pechené, Ex Consejero Mayor del Consejo Regional Indígena del Cauca). Con esta finalidad se ha convertido en *“uno de los instrumentos básicos para definir el camino hacia la paz y la erradicación de la violencia en Colombia”* (Baltasar Garzón), en cuanto de manera activa ha estado presente facilitando y liderando procesos de negociación y de construcción de las relaciones interculturales que se construyen entre: Comunidad-Comunidad, Comunidad-Estado, Comunidad-Sector privado y Comunidad-Organizaciones no Gubernamentales, acompañando estos espacios, buscando un adecuado desarrollo de los procesos donde se respeten los derechos y la autonomía de las comunidades, y buscando el mejoramiento de sus condiciones de vida.

En sus cuatro años de trabajo, el Centro de Estudios Interculturales ha podido realmente lograr la resolución de conflictos que producen un alto impacto en la región, como la protección de un páramo de la explotación minera, la salvaguarda de los derechos de los

trabajadores, el restablecimiento de las relaciones entre empresas y comunidades étnicas, la recuperación de un dialogo real entre el Estado y las comunidades indígenas. Estos resultados demuestran que la interculturalidad se constituye como un escenario para construir futuro compartido, que aumenta la conciencia sobre la necesidad de habilitar espacios de renovados encuentros, diálogos, negociaciones y mutuos aprendizajes.

“Nosotros lo único que podemos hacer desde las comunidades indígenas es resaltar el trabajo que ha hecho este proceso del Centro Intercultural, en el acompañamiento, en el aporte al movimiento indígena” (Aida Quilcue, Ex Consejera Mayor del Consejo Regional Indígena del Cauca).

“Han hecho un buena trabajo con la comunidad, conocen las experiencias de los pueblos y han orientado muchísimo para el fortalecimiento de nuestros derechos, de nuestra cultura” (Martha Ortiz, Unidad Indígena del Pueblo Awá).

Como base de este impacto se sitúa la convicción de que el diálogo es la mejor forma de solución de los conflicto, y en particular el dialogo intercultural, tendiendo puentes, siendo traductores epistemológicos, traductores culturales, con la capacidad de entender los diferentes actores y poder acercarlos, creando espacios y condiciones para estos encuentros. Para esta tarea *“se requiere de personas que conozcan los dos espacios, el espacio de los pueblos indígenas, de nuestras de nuestras culturas y el espacio también de las otras culturas, como piensan, que hacen”* (Libio Palechor, representante del Consejo Regional Indígena del Cauca).

Frente a la constante amenaza de la violencia y en un contexto marcado por la interdependencia cada vez mayor entre los pueblos y por la mundialización de los problemas, crear escenarios de interculturalidad para construir sociedades fundadas en los valores de la cultura de paz y del diálogo es un reto clave si se quiere hacer de este mundo un lugar en el cual puedan tener un futuro digno las nuevas generaciones.

Hoy ya no es suficiente con la afirmación y el reconocimiento de la riqueza que se encierra en la diversidad étnica, cultural, lingüística y de pensamiento. Se hace necesario avanzar en el conocimiento de las diferentes culturas y reconocer las interacciones y mezclas que se han dado entre ellas. Mezclas realizadas, la mayoría de las veces, en medio de procesos inéditos, no esperados y, por supuesto, no planificados y controlados; procesos de interacción complejos en medio de esquemas de dominación y violencias que han dado como resultado hibridaciones multiculturales nuevas. *“La paz se construye a partir de la inclusión [...] del reconocimiento al otro como diferente pero como el que ayuda a construir [...], la paz más que pensar en que se construye desmovilizando los grupos armados, se construye generando condiciones sociales, y las condiciones sociales son estas entender al otro y construir con el”* (Benjamin Mosquera, Representante Legal Consejo Comunitario Mayor del Río Anchicayá)

En este sentido el Centro ayuda a interpretar y conocer la riqueza y posibilidades del otro, y facilita el encuentro y el dialogo para construir futuro y bien vivir común, con la conciencia clara que cada pueblo, cada cultura, cada identidad es un miembro valioso de una sola familia la gran familia humana, habitantes de una única morada: la Madre Tierra.

BIBLIOGRAFÍA

- GRIMSON, A. (2001). *Interculturalidad y Comunicación*. Bogotá, Grupo Editorial Norma.
PANIKKAR, R. (2006). *Paz e Interculturalidad*. Barcelona, Herder Editorial.

LICENCIATURA EN PEDAGOGIA DE LA MADRE TIERRA. UNA APUESTA POLÍTICA, CULTURAL Y ACADEMICA DESDE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LAS COMUNIDADES ANCESTRALES

Abadio Green Stocel

Sabinee Sinigui

Alba Lucia Rojas

Grupo de Investigación DIVERSER

Facultad de Educación

Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia

RESUMEN

La licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra es una propuesta de reivindicación política, cultural y académica de los pueblos originarios que siempre han creído que la tierra es nuestra madre y nuestra maestra, más allá de verla como un recurso al cual usufructuar como es común en la formación de carreras en centros universitarios. Es un programa de educación superior que busca que la Universidad y las comunidades ancestrales construyan puentes juntas para la mejoría de la vida de ambas instancias. Los pueblos ancestrales tienen mucho por fortalecer después de tanto desconocimiento y la universidad también debe aprender de la pertinencia y construcción intercultural.

PALABRAS CLAVE: interculturalidad, educación superior, identidad, indígenas, planes de vida, fortalecimiento de comunidades, dialogo de saberes.

ABSTRACT

The Bachelor in Education of Mother Earth is a proposal with a political, cultural and academic claim of the indigenous peoples who have always believed that the earth is our mother and teacher. Their belief goes further than the simple resource that suffers its usufruct in most university courses. Ours is a higher education program that seeks to build bridges between college and our ancestral communities together for the improvement of the lives of both instances. The ancient peoples have much to strengthen after a long period of unawareness and college must also learn the relevance of intercultural construction.

KEYWORDS: interculturality, higher education, identity, indigenous, life plans, strengthening communities, knowledge dialogue.

1. ANTECEDENTES DE LA PROPUESTA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA MADRE TIERRA

Desde el año 2006 fuimos consolidando diversos equipos de trabajo entre la Universidad de Antioquia y la Organización Indígena de Antioquia, para avanzar de manera colaborativa y participativa la construcción curricular de este programa, teniendo en cuenta diversos campos de saber sobre la problemática indígena en el contexto regional y nacional, su interacción con la sociedad dominante y el papel de las universidades en el reconocimiento de la diversidad cultural.

La metodología de trabajo incluyó múltiples espacios de reflexión y discusión en pequeños comités y con todo el colectivo, que incluyeron en varias ocasiones consultas directas a las autoridades y comunidades indígenas de la región, así como la socialización de avances en distintos eventos regionales, nacionales e internacionales.

1.1 En el país.

Colombia es uno de los países con mayor diversidad de pueblos indígenas. Actualmente la población indígena llega a 1'378.884 indígenas, el 3,4% de la población censada en el país, distribuidos entre más de 80 etnias¹¹¹. Sin embargo, la defensa por sus derechos, la protección de sus territorios y cultura, la construcción de sus organizaciones y el logro de una mayor participación en la vida política del país sigue siendo un proceso complejo y difícil. Sólo en las últimas décadas se empiezan a ver consolidados algunos esfuerzos mediante la consagración en la legislación de sus derechos fundamentales.

La Constitución Política de 1991, en sus artículos 7, 8, 10, 19, 68 y 72 y reglamentados en el capítulo III de la ley 115/94 y del Decreto 804/95 del Ministerio de Educación Nacional, garantiza derechos específicos y orienta al Estado a implementar programas educativos especializados para los grupos culturalmente diversos del país¹¹². Estas políticas y normas apenas se vienen avanzando en los niveles de educación preescolar, básica y media, siendo muy débil su aplicación en la Educación Superior.

Para el año 2004, un estimado de 6.000 indígenas había accedido a los distintos centros de educación superior del país (de un potencial de estudiantes de básica y media de 17.750).

Aunque no se tienen cifras precisas de egresados, la deserción es muy alta (de un 21% a un 64% dependiendo de la región), en especial, por la falta de pertinencia de los programas académicos a las realidades del contexto indígena¹¹³.

En la Universidad de Antioquia, se creó un Acuerdo Académico para la admisión especial de grupos étnicos desde 1983¹¹⁴, que permitió un gradual incremento de estudiantes indígenas, pudiéndose apreciar la situación de deserción y cancelaciones a continuación.

¹¹¹ DANE (2007) "La población étnica y el Censo General 2005"; *Colombia: una nación multicultural. Su diversidad étnica*, p. 35.

¹¹² Ministerio de Educación Nacional. (1996). *La Etnoeducación: Realidad y esperanza de los pueblos indígenas y afrocolombianos*. Bogotá.

¹¹³ Pancho, Avelina y otros. (2004). *Diagnóstico de la Educación Superior Indígena en Colombia*. Bogotá: ONIC, CRIC, IESALC-UNESCO.

¹¹⁴ Acuerdo Académico del 13 de mayo de 1983. Actualización: Acuerdo Académico 236 del 30 de octubre de 2002. Ver: www.udea.edu.co.

Tabla 1. Estudiantes admitidos en la Universidad de Antioquia entre 1994 y 2004.

Activos	316	49.38%
Graduados	42	6.56%
Cancelaciones	56	8.75%
Deserciones	133	20.78%
No oficializaron matrícula	93	14.53%
TOTAL	640	100 %

Fuente: Sierra, Zayda y otros (2004: 74).¹¹⁵

La información arrojó datos preocupantes para la población indígena de Antioquia, pues durante esta misma década (1994 a 2004) sólo ingresaron 16 estudiantes, en relación a una población de 21.900¹¹⁶.

Este difícil acceso a la educación superior se explica por un complejo entretendido de variables, tales como: limitaciones económicas, distancia geográfica de los centros urbanos, baja calidad de la educación básica y media, deslegitimación de las cosmovisiones y lenguas nativas, así como ausencia de pedagogías adecuadas que reconozcan el carácter bilingüe de esta población.

A la fecha, la población indígena de Antioquia está estimada en 28.000 personas, conformada por 159 comunidades de las etnias Kunatule, Senú y Embera (Dobida, Eyabida o Katía y Chamí), localizadas en 32 municipios, principalmente en la zona de *Urabá* (Necoclí, Turbo, Apartadó, Mutatá), *Occidente* (Dabeiba, Frontino, Murri), *Suroeste* (Andes, Bolívar, Urrao, Pueblo Rico), *Norte y Bajo Cauca* (Ituango, Zaragoza, Cáceres, Cauca) y *Atrato Medio* (Vegachí, Murindó). Puesto que es una población que sufre con mayor rigor el deterioro de la calidad de vida producto de la pérdida territorial, la marginación y el conflicto armado, la educación de sus jóvenes, educadores y líderes se considera central para enfrentar la inequidad y la pobreza.

1.2. Sobre las entidades participantes del diseño y desarrollo de la propuesta.

La Organización Indígena de Antioquia¹¹⁷, al igual que otras organizaciones indígenas del país, emerge en el panorama regional principalmente por la necesidad de titulación, saneamiento y la ampliación de los territorios como resguardos indígenas. En el departamento de Antioquia, antes de la Organización (1985) sólo existía una reserva en el departamento como era la reserva de los Kuna Tules de Caimán Nuevo (Golfo de Uraba) y un Resguardo en la Comunidad Chamí de Cristianía (Suroeste). La Organización empieza a exigir sus reivindicaciones al gobierno departamental y nacional para que los reclamos puedan ser respondidos en cuanto a los derechos territoriales. Hoy los pueblos indígenas de Antioquia cuentan con 45 resguardos con una extensión de 350 mil hectáreas en distintas partes del departamento.

A partir de las reivindicaciones de los derechos, emerge la necesidad de formación de líderes para el manejo del territorio y de la organización; por lo tanto a finales de los 80, la organización propone diferentes procesos de formación en el manejo territorial, la conformación de cabildos indígenas y la proyección comunitaria. Dichos proyectos de formación fueron: Promotores Rurales indígenas-PRI, Asociación de Maestros de las

¹¹⁵ Fuente: Sierra, Zayda y otros. (2004). Voces Indígenas Universitarias: Expectativas, vivencias y sueños. Medellín: Universidad de Antioquia, Colciencias, IESALC-UNESCO, OIA y otras entidades. P. 74.

¹¹⁶ Id. Se exceptuaron en esta información indígenas admitidos provenientes de la ciudad de Medellín, pues en su mayoría no pertenecen a las comunidades indígenas del departamento.

¹¹⁷ Se utilizarán las siglas OIA, para referirse a esta organización.

Comunidades Indígenas de Antioquia– AMCIA y Asociación de Promotores Rurales Indígenas en Salud–APRISA. En cada uno de estos espacios se planearon líneas de formación de acuerdo a las necesidades de las comunidades. La metodología empleada incluía talleres, seminarios y encuentros que se realizaron en diferentes zonas y comunidades o en la ciudad de Medellín. Para financiar estos espacios formativos, todo proyecto que se gestionaba incluía un rubro para la capacitación del liderazgo a nivel departamental.

Poco a poco, de acuerdo a los cambios que se iban dando en el país, el Movimiento Indígena debía responder de manera oportuna para poder seguir perviviendo en el panorama departamental y nacional. Uno de los cambios más significativos en el contexto nacional, lo produjo la participación en la Asamblea Nacional Constituyente en 1991, en la cual se logra el reconocimiento en la reforma constitucional de este año, algunos derechos, entre ellos, la participación electoral, que posibilita que dos indígenas puedan estar en el Congreso de la República, en representación de los indígenas de Colombia. Otro de los cambios sustantivos fue el reconocimiento de los territorios indígenas, como Entidades Territoriales de la nación, por lo tanto los resguardos entraban a participar en el Sistema General de Participación, donde se requería de un mínimo conocimiento para la elaboración de proyectos comunitarios, el conocimiento de convenios interadministrativos, el manejo administrativo de los dineros y la administración de los recursos naturales y su territorio. La Organización en los años 90, ante estas nuevas realidades continúa fortaleciendo su escuela de formación, aprovechando diferentes espacios de la organización, para que los líderes pudieran conocer, difundir y promover los derechos constitucionales, así como las normativas de las entidades territoriales indígenas y su autonomía.

Para el año 2000, la OIA crea y oficializa ante las instancias legales correspondientes el Instituto Departamental para la Educación Indígena–INDEI¹¹⁸, para asumir y orientar la educación formal (preescolar, básica y media) y la profesionalización de docentes indígenas. El INDEI no solo desarrolla actividades de exigibilidad de derechos, que en este caso refieren a la educación, también implementa procesos de construcción curricular en sociales y matemáticas, de unificación de alfabetos de la lengua materna, de capacitación docente y de consolidación de escenarios de reflexión y participación docente como los microcentros; todo esto en función del desarrollo del sistema educativo indígena de Antioquia que abarca preescolar, básica y media y actualmente educación superior.

A partir de este nuevo contexto social y político, la OIA, revisa su Plan de Etno-desarrollo, de ahí surgen nuevas políticas y se replantea una formación de líderes y gobiernos indígenas para la consolidación de políticas propias de desarrollo, denominada “Volver a recorrer los caminos de nuestros ancestros”. La política educativa se orienta hacia la formalización de los procesos y hacia la inclusión de los pueblos indígenas en la educación superior para el desarrollo del pensamiento propio y el reconocimiento efectivo de la interculturalidad y la diversidad étnica. La propuesta de este programa postsecundario emerge de este proceso y tiene como finalidad fortalecer la autonomía, la autodeterminación, el ejercicio democrático participativo a nivel comunitario y la resistencia de los pueblos indígenas de Antioquia, cualificando a sus líderes, autoridades y gobernantes, docentes y bachilleres para ejercer y representar el gobierno y la administración de sus territorios y recursos, así como la construcción y ejecución de los Planes de Vida en sus comunidades.

La Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra retoma para su construcción curricular la política organizativa “Volver a Recorrer el Camino”¹¹⁹ y Escuela de Gobierno del Instituto Departamental para la Educación Indígena (INDEI), de los pueblos indígenas del Departamento de Antioquia a desarrollar durante la década 2005-2015, concertadas después de muchos debates con más de 160 comunidades (25.290 habitantes) de los pueblos Emberá,

¹¹⁸ Personería Jurídica N° 5912, Junio 23 de 1999 Nit: 811.019.594 9, Resolución Departamental N° 3261, Abril 13 de 2000.

¹¹⁹ OIA, 2005. Documento de trabajo interno.

Kuna-Tule y Senú que conforman la Organización Indígena de Antioquia (OIA). Dichas políticas son:

“La plataforma que contiene nuestras reivindicaciones, los derechos que reclamamos, la cultura que queremos hacer pervivir, que contiene los sueños de las comunidades y las principales alternativas para mejorar nuestra calidad de vida y nuestra dignidad como pueblos indios, orgullosos de nuestra historia y tradición propia, que nos ayude a ‘Volver a recorrer el camino de nuestros ancestros’... Somos un movimiento indígena, que reivindica el reconocimiento de una historia, una cultura y unos derechos muy particulares pero que no se abstrae de las luchas políticas por una sociedad en paz y más justa. Con estos sectores sociales interactuamos y en muchas ocasiones, desde los espacios que compartimos hablamos. A su vez, hemos aprendido de otras culturas positivamente, en la apropiación de una serie de conocimientos y planteamientos que fortalecen nuestra organización y que nos permiten generar alianzas estratégicas, por eso nuestro movimiento es intercultural.”¹²⁰

1.3 Misión y proyecto educativo institucional de la Universidad de Antioquia, oferente del programa.

La Universidad de Antioquia, mediante la firma del Convenio Marco de Cooperación No. 019 de 2004 con la Organización Indígena de Antioquia, dio paso a la creación del *Programa de Educación Indígena*, adscrito a la Facultad de Educación (Resolución Académica 1752 del 18 de agosto de 2005), con el objetivo de abordar de manera efectiva la deuda histórica de la institución con los pueblos indígenas del departamento y el país. Para su coordinación, abrió por primera vez en su historia, una plaza docente para un profesor indígena, con trayectoria en trabajo con comunidades. Dicho programa está encargado de concertar e implementar con comunidades y organizaciones indígenas de la región, el país y las zonas de frontera, propuestas de docencia—formales y no formales, investigación y extensión, que contribuyan con el mejoramiento de la calidad de vida de esta población y el fortalecimiento de su identidad cultural. Entre sus programas a diseñar, implementar y evaluar está el programa de pregrado que aquí se propone en concertación con la Organización Indígena de Antioquia.

Para darle continuidad a este y otros proyectos, la Universidad de Antioquia y la OIA firman un nuevo Convenio Marco de Cooperación (No. 042 de 2009).

La Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra se inserta en el Plan de Desarrollo de la Universidad de Antioquia 2006-2016, comprometido en hacer de la institución “una Universidad investigadora, innovadora al servicio de las regiones y del país”¹²¹. El Plan resalta así mismo la necesidad de:

“crear nuevas ofertas académicas en pregrado que atiendan las necesidades y potencialidades regionales y nacionales”¹²², [para lo cual] “es necesario promover la creación de entornos para el aprendizaje, donde la construcción del conocimiento se logre de manera flexible y autónoma, y donde los roles de los participantes en el proceso, las propuestas y estrategias de enseñanza y los medios y tipos de materiales, se adapten a las necesidades actuales y futuras.”¹²³

Esta Licenciatura es una alternativa actual y oportuna para el cubrimiento de las diferentes necesidades educativas de las regiones con comunidades indígenas del departamento y a futuro también del país, lo que a su vez contribuye con la misión

¹²⁰ Ibíd. Págs. 6, 7 y 10.

¹²¹ Plan de Desarrollo Universidad de Antioquia 2006-2016. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2006, p. 9

¹²² Ibíd. p. 80

¹²³ Ibíd. p. 81

institucional de “revitalizar el patrimonio cultural”¹²⁴ y con esto, lograr ese “auténtico escenario de la diversidad y el diálogo intercultural”¹²⁵ como lo proyecta en su visión y puntualiza dentro de sus estrategias, para convertir la universidad en,

*“escenario por excelencia del diálogo intercultural, mediante la promoción interna y externa de las distintas manifestaciones y prácticas culturales de sus miembros y de la sociedad. Deberá ser además expresión legítima de la diversidad y las particularidades de los grupos sociales, étnicos, de género, de sexo, de religión y de ideologías, y estará abierta a la proyección cultural y a las manifestaciones culturales del entorno regional, nacional e internacional.”*¹²⁶

El Plan de Desarrollo de la Universidad de Antioquia reconoce en su diagnóstico lo siguiente:

*“Es aún muy limitado el conocimiento y reconocimiento de la diversidad cultural regional y de los procesos de transformación que los distintos grupos sufren en su interior y en la relación con otros grupos. Es poco el conocimiento adquirido de sus saberes ancestrales, de sus cosmovisiones y de las formas propias de ser y conocer, de manera que pueda articularse como aporte en la construcción de otros órdenes sociales más justos y equitativos. El patrimonio cultural material e inmaterial y su importancia en la construcción de sociedad, es escasamente reconocido y valorado.”*¹²⁷

Al respecto, la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra se presenta como una respuesta a este desafío, no sólo por estar orientada a atender la cobertura con la población indígena, sino por su énfasis en retomar la sabiduría ancestral y su disposición a establecer diálogo con otros saberes para la construcción de esa sociedad que soñamos, justa y equitativa.

2. ¿POR QUÉ LA PEDAGOGÍA DE LA MADRE TIERRA?

Una necesidad urgente en la región y el país es la preparación a nivel universitario de educadores y educadoras indígenas, responsables de la formación escolar de las nuevas generaciones indígenas. Pero a su vez, la complejidad de la vida de los pueblos requiere la formación de personas líderes que estén en capacidad de contribuir al fortalecimiento y recreación de su propia cultura, a la protección de sus resguardos, así como al logro de una existencia y convivencia digna. Maestras y líderes indígenas deberán entonces estar en capacidad de apoyar los *Planes de Vida* de su comunidad¹²⁸:

*De acuerdo a la tradición de la palabra, los Planes de Vida de cada comunidad expresan su concepción y uso del territorio. “Como entidades territoriales gozamos de autonomía para la gestión de nuestros intereses dentro de los límites de la Constitución y la ley. Estos Planes nos aseguran que podamos utilizar la biodiversidad de nuestro territorio para satisfacer nuestras necesidades locales, al tiempo que velamos porque dicha biodiversidad permanezca, garantizando la función social y ecológica de la propiedad acorde con nuestros usos y costumbres”.*¹²⁹

¹²⁴ Ibíd. p. 17

¹²⁵ Ibíd. p. 17

¹²⁶ Ibíd. p. 90

¹²⁷ Ibíd. p. 43

¹²⁸ Ha sido una conquista del movimiento indígena que la planeación escolar y en general que todo desarrollo institucional, programas y proyectos que se implementen en sus comunidades se fundamenten en los Planes de Vida (ver Ministerio de Educación Nacional, Decreto 804 de mayo 18 de 1995).

¹²⁹ “Parlamento Indígena: Los Planes de Vida comunitarios expresan nuestra concepción y uso del territorio.” En *Actualidad Étnica*, 20/12/2007. En: <http://www.etniasdecolombia.org/actualidadetnica/detalle.asp?cid=6324>. Consulta: 27/05/09.

Docentes y líderes deben, además, estar en capacidad de leer e interpretar los desafíos que demanda la interacción con otras culturas, en particular, la presión que viven actualmente los territorios indígenas por parte de sectores económicos muy poderosos a nivel nacional y global. Un maestro o una maestra indígena debe ser entonces puente de diálogo entre los saberes ancestrales y los saberes de la cultura dominante y otras culturas con las cuales interactúa su comunidad; se espera por tanto que esté en capacidad de servir de orientación y guía en la toma de decisiones y genere iniciativas que contribuyan con el bienestar del colectivo. Su campo de acción no es la escuela solamente sino la vida comunitaria, concebida como un contexto educador en sí mismo.

Es necesario reconocer que los programas de Licenciatura que ofrece la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, así como las Licenciaturas en Etnoeducación que se ofrecen en otros centros de educación superior, se quedan cortos ante las realidades que día a día afrontan las comunidades indígenas de la región y el país, por lo cual se hace necesario diseñar otros procesos formativos, más pertinentes y adecuados. Ello exige la articulación respetuosa y comprometida con las organizaciones que representan a los pueblos¹³⁰, que aportan el saber acumulado de más de quinientos años de resistencia y los logros obtenidos por el movimiento indígena a nivel nacional e internacional en los últimos treinta años (ONIC, 1995; ONIC, 2002; OREWA, 2000; Quintín Lame, 2004 y Smith, 1999).

2.1 La Madre Tierra como la gran pedagoga.

“Debemos ser conscientes que en este planeta tenemos dos madres: una biológica que es coyuntural, porque ella se muere y nos deja; y la otra, la Madre Tierra que nunca nos dejará solos y solas, nos cuidará para toda la vida hasta la muerte; por eso hay que tener muy claro: nuestra apuesta es de largo alcance, esta propuesta es para la humanidad, no es únicamente para los pueblos indígenas; por eso tenemos que contar con las energías para lograr nuestra propuesta a feliz término, por eso es muy importante esta discusión, estamos proyectando para el futuro de nuestra comunidad indígena y en general.”¹³¹

A principios de los años setenta emerge en Colombia un panorama organizativo indígena no abordado hasta entonces en el país, cuando los pueblos originarios del Cauca plantean una nueva forma de ver la tierra, no sólo para la producción económica, sino como un ser que provee la vida en todos los aspectos de la existencia familiar y colectiva.

La tierra es persona, es nuestra Mamá que nos protege y nos da las alegrías en el arte, en la música, en los rituales y en las tristezas que nos ocasiona la vida, dijeron los dirigentes indígenas en el Congreso de la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos-ANUC, en 1971 (Green, 2006: 131-141).

Es en la defensa y recuperación del territorio, donde los líderes de esa época toman conciencia de la identidad y dignidad de sus pueblos, del sentido de su lucha histórica por la tierra que les vio nacer, aquel espacio indispensable para la recreación de la vida; por eso la recuperación de los territorios ancestrales que venían pasando de mano en mano, desde los primeros conquistadores a los terratenientes del siglo XX, fue una lucha histórica, específicamente en la zona andina, donde la colonización había sido fuerte, pues no sólo se

¹³⁰ La necesidad de una articulación respetuosa entre universidades y organizaciones para la creación de programas de formación post-secundaria para los pueblos indígenas, se expresó de manera reiterada en los I, II y III Encuentros Nacionales de Políticas de Educación Superior para Pueblos Indígena, liderados por el Consejo Regional Indígena del Cauca-CRIC, auspiciados por el Instituto para la Educación Superior en América Latina de la UNESCO y ASCUN, realizados en Cali (Universidad de San Buenaventura, 2003), Pasto (Universidad de Nariño, 2004) y Medellín (U. Antioquia, 2005).

¹³¹ Manuel Santacruz Lemos, 5° Sakla, sabio y partero del resguardo Tule de *Ipkikuntiwala*, municipio de Necoclí Urabá. Encuentro de consulta a sabios y sabias, mayo 11 y 12 de 2007, organizado por OIA y Programa de Educación Indígena de la Universidad de Antioquia. Traducción del Kuna Tule por Milton Santacruz.

habían usurpado las tierras ancestrales, sino que sus gentes habían sido sometidas a la servidumbre, estado que se mantenía hasta los años sesenta (Muelas Hurtado, 2005).

Pero no se trataba sólo de un asunto de recuperación de tierras, se trataba de que los pueblos indígenas volvieran a gobernar en sus propios territorios y por eso la lucha de las reivindicaciones buscaba que se reconocieran las distintas jurisdicciones que cada comunidad y cada pueblo tenían, porque es un asunto político y administrativo, una forma de decir al gobierno estatal que existen otras concepciones de mirar el espacio político, ligado no solamente al espacio terrenal, sino que va mas allá. Como expresara Abadio Green (2006):

“En diálogo con otros pueblos del mundo, encontré que todos los pueblos indígenas de la tierra, todos, absolutamente todos, decimos que la tierra es nuestra madre, que todos los seres que habitamos somos sus hijas e hijos, porque dependemos de ella en cada instante de nuestras vidas, porque la estructura de nuestro cuerpo es igual al de la tierra. Nuestro hígado, nuestros pulmones, nuestros huesos, la sangre que corre por nuestras venas son iguales a las quebradas, a las montañas, a los diferentes ecosistemas que hay en la madre tierra; por tanto hay que protegerla, porque está tanto en nuestro propio cuerpo como en el aire que respiramos, el agua que bebemos, el sol que nos calienta y las plantas y animales que nos dan su sustento.

La educación oficial no sólo ha ignorado este vínculo sino que ha impuesto sus conocimientos por encima de la sabiduría ancestral de los pueblos originarios, y no ha podido, y le duele mucho reconocer la sabiduría de nuestros pueblos de Abya Yala. Todo el tiempo han tratado de quitar nuestra memoria, como han tratado de quitarnos a nuestra madre tierra, que es parte fundamental de nuestra espiritualidad; con esto pretenden continuar el saqueo de los recursos naturales y culturales que muchos pueblos han guardado celosamente para el bien de la humanidad. Una educación desde la Madre Tierra significa entonces aprender a prepararnos para salvarla, para que trabajemos juntos en su permanente cuidado y conservación.

Hoy más que nunca los mensajes de los pueblos antiguos toman el vigor, porque en los momentos actuales pelagra la vida del planeta y de todos los seres que habitamos en ella por los innumerables megaproyectos de desarrollo que vienen ejecutando los países del “Primer Mundo”. Por ello, hoy los pueblos indígenas quieren hablarle al mundo, para traer el mensaje de que todos los seres vivientes dependemos de ella, de la tierra: los animales, el aire, hasta los planetas, las estrellas dependen de ella. Por eso es grato escuchar voces de protestas en el mundo en defensa de la madre, en voces de no indígenas, sabios y sabias que también preocupados por el curso de la vida en la tierra, ponen un granito de arena a la paz del mundo.

Todo lo que hemos dicho hasta ahora es nuestra apuesta para cambiar la Educación, que hasta ahora ha significado un aparato represivo que ha negado sustancialmente la sabiduría de los pueblos, ha sido de negación todo el tiempo, por eso encontramos en los caminos de Abya Yala pueblos que se avergüenzan de su rostro, de su identidad, de sus tradiciones, de su lengua, porque toda la transmisión desde la escuela ha sido ajena a sus tradiciones. La Escuela que hoy tenemos no da cuenta de la hermosura de la vida, de la armonía entre los seres, de la colectividad, hasta hoy han tratado a la niña y al niño como objetos, porque sus métodos han sido simplemente en la transmisión de la información, no se recrea el conocimiento, porque las construcciones curriculares se hacen es alrededor de las necesidades laborales de una economía que sólo piensa en la ganancia, no en la calidad de vida de la gente. La sabiduría de los mayores nos plantea que el centro de la educación debe ser la tierra, como parte esencial de la vida en este universo, y ahora con mayor énfasis porque ella está en peligro de muerte.

Por eso hoy, la Organización Indígena de Antioquia llama a su modelo de educación “Estrategia en la defensa de la Madre Tierra”; en ese sentido la pedagogía debe girar alrededor de ella, porque en esa forma entenderemos que somos parte de esta creación, que somos una piedra más en la tierra, como lo son los planetas, las estrellas, los animales, los árboles, el aire, la lluvia, porque ella es señora protectora de todo lo creado y vive en ella.

¿Cómo lograr conciencia del amor hacía ella? Para que el mundo vuelva la mirada hacía ella, y que todas y todos podamos cuidarla y conservarla, debemos cambiar el pensamiento mercantil y consumista por un pensamiento sostenible, duradero y equitativo en el planeta. Por eso la propuesta es cómo comenzar a pensar la construcción de ‘una pedagogía desde la madre tierra’, que no solamente es una propuesta de los pueblos indígenas, para los pueblos indígenas, sino que debe ser para el resto de los pueblos del mundo. ¿Cómo comenzar a trabajar desde esta perspectiva? Debemos generar un diálogo amplio y sincero al interior de nuestros pueblos, de nuestros vecinos y así sucesivamente, hasta llegar a crear todo un movimiento mundial en defensa de la madre tierra, que permita acercar a las nuevas generaciones a otras maneras de ver el mundo; de esa manera descolonizar nuestro pensamiento, para encontrar nuestras raíces, nuestra imagen y huella a partir del conocimiento profundo de la memoria de nuestros antepasados; para conversar y sentir el latido del corazón de nuestros creadores y al mismo tiempo encontrar y conocer y poder tocar el rostro de nuestra Madre, la tierra.

Esto es lo que significa para mí defender la tierra: darle voz a la identidad y la historia de pueblos que todavía centran su mirada en la protección de la vida, porque con ello estamos pensando en la existencia de todos los seres de la tierra. Es una posición política desde la Madre Tierra que ha estado ausente en los debates del mundo.

3. LOS LOGROS DEL PROGRAMA PEDAGOGÍA DE LA MADRE TIERRA

A la fecha el programa cuenta con 73 estudiantes indígenas matriculados en el último semestre del plan de estudio aprobado por la Universidad y el Ministerio de Educación Nacional, mujeres, hombres, jóvenes, líderes y maestros que ya están incidiendo positivamente en sus comunidades a través de su involucramiento en procesos comunitarios para la seguridad y soberanía alimentaria, la organización territorial, la salud comunitaria intercultural, el fortalecimiento de expresiones estéticas materiales propias de cada cultura, entre otros. Dándole forma a uno de los indicadores del perfil esperado de los y las estudiantes “maestros líderes y líderes maestros con corazón bueno”.

A la vez, el Programa cuenta con un Consejo de sabios y sabias conformado por mayores sabedores y especialistas en conocimientos diversos como la medicina, la botánica, las artes estéticas, el buen gobierno, la partería entre otros, de los pueblos ancestrales que participan. Este Consejo hace las veces de veeduría del proceso y apoyo en el análisis de situaciones importantes dentro del proceso y así mismo, es un espacio de construcción intercultural en dialogo de saberes para el buen vivir de todas las comunidades participantes. De este Consejo de sabios y sabias surge una construcción propia del proceso sobre el cómo vamos a entender el rol o papel de maestro en las comunidades, “un maestro o maestra pedagogo de la madre tierra acompaña para aprender la historia y caminar los sueños”.

Como logro también podemos indicar el avance en la conformación de un nuevo modelo o enfoque pedagógico con características de construcción colectiva, la combinación de perspectivas críticas, creativas, de género y decoloniales. Lo cual también implica el

desarrollo de metodologías de formación en educación superior interculturales teniendo a la tierra como eje de conocimiento y aprendizaje integral (razón-corazón).

4. CONCLUSIONES: SON POSIBLES Y NECESARIOS CAMINOS INTERCULTURALES

Este tipo de propuestas que si bien surgen como innovadoras en un contexto universitario donde todo se tiende a estandarizar es necesario que se hagan más comunes. La interculturalidad no debe entenderse como un hecho emergente por capricho. Como humanos a través de la historia hemos estado expuestos y relacionados entre distintas prácticas y representaciones. En un momento se nos hizo creer, de nuevo por la imposición de un modelo único (de cultura, de Universidad...) que la diferencia (cultural, de creencias, de prácticas), la diversidad era un problema a resolver en la sociedad. Lo que reivindicamos hoy y este proceso de Pedagogía de la Madre Tierra lo confirma, es que la interculturalidad no es un problema, al contrario es muy posible que ese sea uno de los caminos más eficaces para que nuestras sociedades mermen las brechas y avances hacia modos de convivencia menos excluyentes y más amables con cada uno y una, con el entorno y con la madre tierra.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GREEN, A. (2006). *La educación desde la Madre Tierra: un compromiso con la humanidad*. En Memorias del Congreso Internacional de educación, investigación y formación docente. Medellín: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- MUELAS HURTADO, L. (2005). *La fuerza de la gente: juntando recuerdos sobre la terrajería en Guambía-Colombia*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- ONIC. (1995). *Tierra Profanada: Grandes proyectos en territorios indígenas de Colombia*. Bogotá: Disloque Editores con apoyo de la Unión Europea.
- ONIC. (2002). *Territorios indígenas: identidad cultural y resistencia. Textos: Kimy Pernía Domicó y Efrain Jaramillo*. Bogotá: Organización Nacional Indígena de Colombia-ONIC, Organización indígena del Pacífico Biogeográfico, Turdakke.
- OREWA. (2000). *Lo que queremos y pensamos hacer en nuestro territorio*. Quibdó: Red de Solidaridad Social, Ministerio del Medio Ambiente, Comités Regionales RED-PMRN, Organización Indígena Regional Embera Wounaan-OREWA.
- QUINTÍN LAME, M. (2004). *Los pensamientos del indio que se educó dentro de las selvas colombianas*. Popayán: Universidad del Cauca.
- SMITH, L. T. (1999). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*. London: Zed Books.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

ESTRATEGIAS Y ACTITUDES DE ACULTURACIÓN EN LOS ADOLESCENTES INMIGRANTES Y AUTÓCTONOS: UNA COMPARACIÓN ENTRE ITALIA Y ESPAÑA¹³²

Fadua Al Fagoush

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es describir la naturaleza hipotética de las relaciones que existen entre adolescentes inmigrantes y adolescentes autóctonos en Parma (Italia) y en Granada (España). El análisis de las estrategias y actitudes de aculturación específicas adoptadas por los 247 encuestados y de las variables sociodemográficas y psicosociales de anclaje consideradas (adaptación socio-cultural, adaptación psicológica y vitalidad percibida) evidencia que todas las variables presentan valores más positivos en España que en Italia y que las actitudes y estrategias de aculturación están relacionadas con las específicas variables de anclaje consideradas e influyen en el bienestar psicosocial de ambos grupos de adolescentes, autóctonos e inmigrantes.

PALABRAS CLAVE: Inmigración, estrategias y actitudes de aculturación, adaptación socio-cultural, adaptación psicológica, vitalidad percibida, identidad cultural.

ABSTRACT

The aim of this study is to describe the hypothetical nature of the relationships between native adolescents and immigrants adolescents in Parma (Italy) and Granada (Spain). The analysis of the specific strategies and attitudes of acculturation adopted by the 247 respondents and of the socio-demographic and psychosocial variables of anchorage considered (socio-cultural adaptation, psychological adaptation and perceived vitality) evidence that all variables have most positive values in Italy than Spain and that the attitudes and strategies of acculturation are related to specific variables of anchorage considered and they influence the psychosocial wellness of both groups of adolescents, natives and immigrants.

KEYWORDS: Immigration, strategies and attitudes of acculturation, socio-cultural adaptation, psychological adaptation, perceived vitality, cultural identity.

¹³² La recolección de los datos se llevó a cabo por Fadua Al Fagoush durante la elaboración de su tesis de graduación en la Facultad de Psicología de la Universidad de Parma en colaboración con la profesora Tiziana Mancini y durante el Máster oficial en intervención e investigación psicológica en justicia, salud y bienestar social en la Universidad de Córdoba en colaboración con la doctora Carmen Tabernero Urbieta.

1. INTRODUCCIÓN

Las migraciones humanas han sido un fenómeno constante durante toda la historia y han acompañado los momentos de crecimiento demográfico, los cambios tecnológicos y los conflictos políticos y étnicos.

Los factores que favorecen la inmigración son diferentes: pueden ser internos al país de origen (factores de empuje o impulso), o externos, presentes en los países de acogida (factores de atracción). En general los factores internos afectan más los desfavorecidos, inducidos a huir de su país a causa de condiciones de pobreza extrema, guerras y carestías. Los factores de atracción en cambio son eficaces con los menos pobres: los mueve la esperanza de encontrar un trabajo que les permita mejorar sus condiciones de vida, o adquirir un pequeño capital o una profesionalidad.

Actualmente este fenómeno ha alcanzado niveles históricamente desconocidos: la tendencia sistemática de las migraciones (generalmente desde países económicamente menos desarrollados hacia países más ricos) está produciendo grandes cambios en la población mundial, con importantes repercusiones para los mismos inmigrantes y para las naciones de acogida. Por esta razón desde hace varios años, la inmigración es tema de investigaciones de vanguardia de demógrafos, sociólogos, lingüistas y economistas.

Recientemente, la psicología social, gracias a la conciencia de esta nueva realidad en la composición de las sociedades Occidentales (cada vez más diversas y multiculturales), ha examinado este importante tema, poniendo de relieve el problema de las relaciones humanas, tanto en el plan individual como en el plan de los grupos sociales: “el encuentro entre culturas estimula reflexiones sobre el contenido, sobre el tamaño y los límites que definen las pertenencias etno-culturales y también las identidades que a partir de estas pertenencias pueden ser construidas, puestas en discusión o reconstituidas” (Mancini, 2006, trad. propia).

Las investigaciones realizadas por la psicología social, en el caso del tema de la inmigración, tienen los siguientes objetivos: poner de relieve los procesos de “negociación” del significado y de los valores que subyacen a la construcción de la identidad etno-cultural (procesos que tienen lugar a través de una confrontación con uno mismo, con el propio grupo de pertenencia y con otros grupos sociales); definir y explicar las actitudes manifestadas por las poblaciones autóctonas en relación a los inmigrantes y viceversa; señalar cómo se manifiestan el prejuicio racial, el estereotipo y los comportamientos discriminatorios; proporcionar herramientas y estrategias para hacer frente a los problemas causados por las diferencias culturales y para orientar la sociedad hacia la integración y la interculturalidad; y, por último pero no menos importante, poner de relieve los riesgos que corren los emigrantes desde la perspectiva de la salud mental en la medida en que la separación, la huida, el viaje y lo desconocido crean situaciones de ansiedad y producen la ruptura de los equilibrios pre-existentes.

La partida, las condiciones en las que se lleva a cabo, las mismas razones que han empujado a la elección de la emigración y las expectativas, las condiciones de la llegada y el primer impacto son fundamentales porque van a afectar a toda la trayectoria de los emigrantes; trayectoria que no sólo es espacial y geográfica, sino también mental y emocional.

El enfoque sobre estos temas ha hecho emerger recientemente en el ámbito de las teorías psicológicas el concepto de psicología cultural: se trata de un contexto disciplinar surgido de la antigua y popular controversia entre mente y cultura y que se desarrolla a partir de movimientos científicos antropológicos como la antropología cognitiva y la “antropología psicológica” (Berry y colaboradores, 1992), y de investigaciones llevadas a cabo por psicólogos prominentes como Wundt, Mead, Goffman, Lurjia, Vygotsky, Cole, Brofenbrenner, Weisner, Harri, etc. Dentro de esta área se encuentran varios enfoques

teóricos, incluyendo los modelos teóricos relacionados con el proceso de aculturación, como el modelo unidimensional de Gordon (1964), el modelo de aculturación de Berry (1974, 1980), el modelo interactivo de aculturación Bourhis, Moise, Perreault y Senecal (1997), el modelo de aculturación de Piontkosky y colaboradores (Piontkosky y Florack, 1995; Piontkosky, Florack, Hoelker y Obdrzalek, 2000; Piontkosky, Florack y Rohmann, 2002) y el modelo ampliado de aculturación relativa de Navas, Pumares, Sánchez, García, Rojas, Cuadrado, Asensio y Fernández (2004) en el cual se encuadra mi propia investigación.

2. EL PROCESO DE ACULTURACIÓN: MARCOS TEORICOS

La palabra aculturación ha sido utilizada por primera vez al final del siglo XIX en el ámbito de la antropología social norteamericana, refiriéndose a un fenómeno cultural. En el 1936 Redfield, Linton e Herskovits definen la aculturación como un proceso psicosocial que incluye todos aquellos fenómenos que ocurren cuando dos grupos de individuos con culturas diferentes se relacionan de manera continua y directa entre ellos: este contacto determina varios cambios culturales en ambos grupos, cambios que pueden afectar tanto a grupos enteros como los individuos particulares que los componen.

Graves en el año 1967 introduce el concepto de “aculturación psicológica” para referirse a las consecuencias que el contacto con una cultura distinta a la propia puede generar sobre el bienestar / malestar de los individuos y las estrategias que los inmigrantes y los autóctonos utilizan para hacer frente a la necesidad de redefinir sus modelos relacionales en la vida cotidiana, los cambios en las actitudes, comportamientos, estilos de vida, valores e identidad.

La aculturación es entonces un indicador del esfuerzo que ambos grupos tienen que efectuar para adaptarse y tener relaciones intergrupales satisfactorias. Representa la dinámica por medio de la cual las personas negocian las componentes étnico-culturales de la identidad, a través de la comparación entre el grupo de pertenencia y el de la cultura receptora. Ofrece por lo tanto la posibilidad de ampliación del ámbito cultural, pero puede también favorecer el sometimiento de algunas culturas consideradas débiles o minoritarias bajo otras de carácter más fuerte.

A pesar de la obvia necesidad de tener en cuenta el fenómeno de la aculturación en términos de las minorías étnicas y de la sociedad de acogida, hasta ahora muy pocos estudios han abordado sistemáticamente los dos recíprocos puntos de vista. La tendencia a mantener esta distinción comienza ahora a ser abandonada, dando paso a modelos que tienen cada vez más en cuenta una combinación de diferentes perspectivas.

2.1 El modelo unidimensional de Gordon

Gordon propuso en 1964 un modelo unidimensional de la aculturación: el autor sólo tiene en cuenta los cambios culturales sufridos por los inmigrantes y considera la aculturación como un proceso de cambio en la dirección de la cultura mayoritaria. Este cambio puede variar en términos de velocidad, puede tener lugar más rápidamente o más lentamente, pero el resultado siempre conduce a la adopción de la nueva cultura. Según este modelo, también llamado “modelo lineal”, de hecho los inmigrantes se mueven a lo largo de un delimitado continuum por dos alternativas mutuamente excluyentes: desde el mantenimiento de su propia cultura hasta la adopción de la cultura de acogida; para tener éxito en la nueva sociedad el cambio sólo puede tener lugar en una dirección, dando como resultado la asimilación, es decir la absorción de los inmigrantes por la comunidad de acogida.

2.2 El modelo de aculturación de Berry

Por primera vez, en el modelo bidimensional de Berry (1974, 1980), el autor se propone considerar la identidad cultural de los inmigrantes y la de la cultura de acogida como dos procesos independientes, más que como extremidad de un continuum, reconociendo que los individuos pueden tener una doble necesidad de conservar sus tradiciones culturales y de mantener buenas relaciones con otras culturas, en particular con la de acogida.

El supuesto central es que la identidad inmigrante y de acogida no son los opuestos de una sola dimensión, sino que son dos procesos separados que se desarrollan a lo largo de dos dimensiones ortogonales.

Berry (1990) fue el primero en considerar que el grado en que los inmigrantes se identifican con la cultura de acogida y el grado en que mantienen su patrimonio cultural deben ser medidos de forma independiente, como dos dimensiones separadas, en lugar de como dos extremos de un continuum. Dos elementos cruciales son por lo tanto implicados en el proceso de aculturación: el mantenimiento cultural, es decir la necesidad de los inmigrantes a mantener su propia cultura de origen, y el constructo contacto-participación, que tiene que ver con la deseabilidad del contacto entre grupos e implica entonces el deseo de establecer una buena relación con los miembros del grupo dominante, participando a la “sociedad ampliada”. De la combinación de estos dos factores es posible obtener dos dimensiones, que se resumen en dos preguntas fundamentales: ¿Es importante mantener la propia identidad cultural y las propias características? y ¿Es importante tener relaciones con otros grupos?

Cuadro 1. Modelo bidimensional de las orientaciones de aculturación de los inmigrantes.

¿Se considera valioso mantener relaciones con otros grupos de la sociedad de acogida?	¿Se considera valioso mantener la propia identidad y características culturales?	
	SI	NO
SI	INTEGRACIÓN	ASIMILACIÓN
NO	SEPARACIÓN SEGREGACIÓN	MARGINALIZACIÓN

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en el Cuadro 1 desde la intersección de estas dos dimensiones surgen entonces cuatro *estrategias de aculturación* (formas en que los inmigrantes entran en relación con la sociedad de acogida) potencialmente adoptables por las minorías: la integración, la asimilación, la separación y la marginalización.

2.3 El Modelo Interactivo de Aculturación de Bourhis y colaboradores

Bourhis, Moise, Perreault y Senecal (1997) se centran en dos dimensiones fundamentales de la aculturación: el mantenimiento cultural, es decir la importancia de preservar los aspectos clave de su cultura, y la adaptación cultural, refiriéndose a la importancia de adaptarse a los aspectos clave de la cultura mayoritaria.

El modelo interactivo de aculturación combina tres factores: la orientación de aculturación adoptada por los inmigrantes en la comunidad de acogida, la orientación de aculturación adoptada por la comunidad de acogida hacia un grupo específico de inmigrantes y el resultado interpersonal e intergrupalo que viene de la combinación de la orientación de aculturación de los dos grupos. De acuerdo con los autores, las estrategias de aculturación adoptadas por los inmigrantes y las adoptadas por la comunidad de acogida interactúan

produciendo una “adaptación” que puede conducir a relaciones entre grupos “consensuales”, “problemáticas” o “conflictivos”.

2.4 Aportaciones de Piontkowski y colaboradores

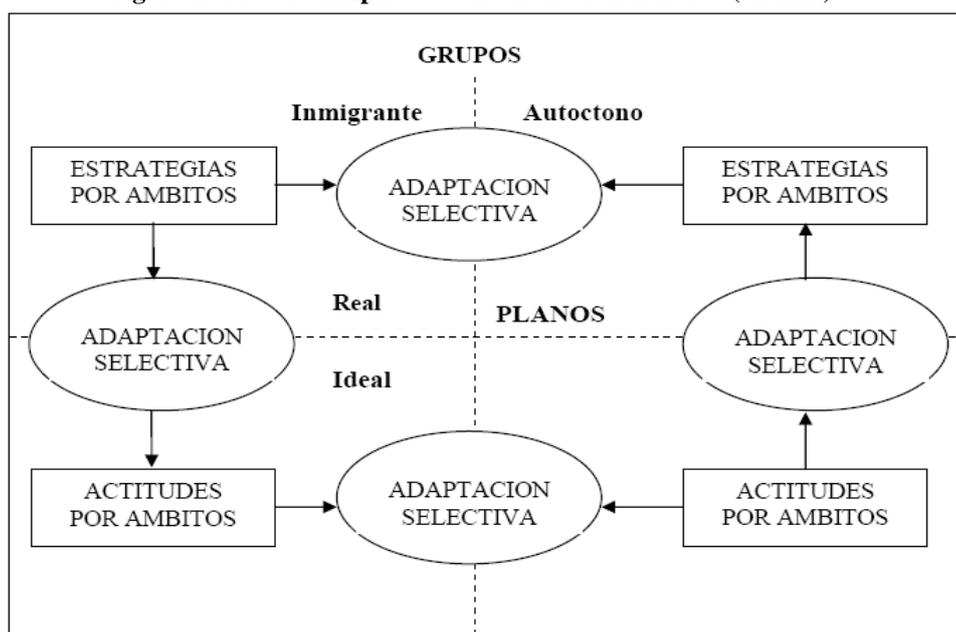
Piontkosky y colaboradores (Piontkosky y Florack, 1995; Piontkosky, Florack, Hoelker y Obdrzalek, 2000; Piontkosky, Florack y Rohmann, 2002) han hecho un primer intento de reunir, en un contexto europeo, los elementos de los modelos de Berry (1990) y de Bourhis (1997). Estos autores hicieron hincapié en las consecuencias que puedan derivarse de la concordancia/discordancia de las orientaciones de aculturación expresadas por los autóctonos y por los inmigrantes.

En su modelo de aculturación basado en la concordancia, Piontkosky y colaboradores (2000) distinguen cuatro niveles de concordancia/discordancia entre las orientaciones que el grupo minoritario y el dominante expresan en relación a la posibilidad de que las minorías étnicas puedan mantener su cultura de origen y al alcance de sus contactos con la cultura de acogida: nivel consensual, nivel conflictivo y nivel problemático desde el punto de vista de la cultura o desde el punto de vista del contacto.

2.5 El Modelo Ampliado de Aculturación Relativa (MAAR)

En ausencia de un sistema teórico unificado de referencia, Navas, Pumares, Sánchez, García, Rojas, Cuadrado, Asensio y Fernández (2004) han desarrollado un modelo de aculturación (Modelo extendido de Aculturación Relativa) que pretende, por un lado, recoger y combinar las aportaciones realizadas en este campo por Berry (1990), Bourhis (1995) y Piontkosky y colaboradores (2002) y, por otra parte, desarrollarlas en el contexto de una zona de España con alta recepción de inmigrantes, la provincia de Almería. “El objetivo principal que persiguen estos autores es por lo tanto el estudio en su contexto específico de los procesos de aculturación donde están involucrados tanto los inmigrantes como la mayoría, teniendo en cuenta una amplia variedad de temas, no sólo culturales sino también económicos, legales, jurídicos, geográficos y psicológicos” (Mancini, 2006, traducción propia).

Figura 1. Modelo Ampliado de Aculturación Relativa (MAAR)



Fuente: Elaboración propia.

2.6 Aportaciones efectuadas por el MAAR (véase Figura 1):

1. Se hizo hincapié en la necesidad de considerar conjuntamente la perspectiva del grupo inmigrante y de acogida en relación a las estrategias y actitudes de aculturación (de hecho, la confluencia de las opciones de ambos grupos puede llevar a una relación intergrupual consensual, problemática o conflictiva).

2. Pone de relieve la importancia de diferenciar culturalmente los diferentes grupos minoritarios, ya que el origen étnico-cultural de los inmigrantes es una variable clave para entender y predecir su inclusión en la nueva sociedad y la recepción que se les reservara por la comunidad de acogida.

3. La atención se centra luego en las variables psico-sociales (por ejemplo, bías intergrupual, identificación, similitud percibida endogrupo/exogrupo, percepción de la permeabilidad de los límites entre los grupos, etc.), demográficas (edad, género, nivel de educación, orientación religiosa, etc.) y en algunos indicadores de comportamiento (por ejemplo el uso del lenguaje, los medios de comunicación, la participación política, etc.).

4. Sugiere la distinción entre:

Situación ideal: para la población inmigrante constituye las actitudes de aculturación mantenidas por los miembros de este grupo, es decir la opción que elegirían en cada caso si pudieran decidir libremente; para la población autóctona es más bien la expresión de lo que les gustaría para los inmigrantes, es decir, cuáles son las opciones de aculturación que los miembros de la sociedad de acogida prefieren que sean adoptadas por los diferentes grupos de inmigrantes que se incorporan en la misma.

Situación real: para los inmigrantes es la puesta en práctica de las estrategias de aculturación, que son las que afirman haber utilizado en la sociedad de acogida; para los autóctonos, en cambio, se trata de la percepción que tienen de las estrategias utilizadas por los inmigrantes.

5. Una cuestión clave es por ultimo la necesidad de considerar diversos aspectos o ámbitos de la realidad socio-cultural con los cuales, tanto la mayoría autóctona cuanto las minorías inmigrantes, deben enfrentarse con el fin de estructurar específicas actitudes y/o prácticas de aculturación.

3. ESTUDIO CUANTITATIVO: ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Objetivos de la investigación

En conjunto, los datos presentados muestran que la comprensión del proceso de aculturación es esencial para proporcionar a la sociedad las herramientas necesarias para dirigirse hacia el encuentro entre culturas, en el respeto de la diversidad.

El objetivo de la investigación es, por tanto, el de aportar nuevos datos a este campo de estudio, tomando como referencia el modelo de Navas y colaboradores (2004) y describiendo la naturaleza hipotética de las relaciones que existen entre los adolescentes inmigrantes y autóctonos (entre 13 y 19 años) en una escuela italiana y una española. El propósito es entonces el de entender, en ambas naciones (Italia y España) y en comparación entre ellas, las actitudes y estrategias de aculturación favoritas y practicadas por los adolescentes inmigrantes, así como conocer las estrategias de aculturación que la población de adolescentes autóctonos percibe que el grupo de jóvenes inmigrantes está poniendo en práctica y las actitudes de aculturación que preferirían para ellos.

El análisis de las estrategias y actitudes de aculturación específicas adoptadas por los dos grupos (inmigrantes y autóctonos), se llevará a cabo con el otro y fundamental fin de deducir, de acuerdo con el modelo teórico adoptado, las posibles consecuencias de las

relaciones interculturales. Otro objetivo será entender si y cómo las actitudes específicas de aculturación adoptadas por los dos grupos están asociadas con los indicadores de bienestar psicológico y social, y más indirectamente, como el tipo de relación presente entre los adolescentes autóctonos e inmigrantes puede afectar su bienestar psico-social.

3.2 Hipótesis

A partir de los objetivos formulados anteriormente y de acuerdo con el modelo adoptado (Navas y colaboradores, 2004), es posible formular algunas hipótesis que esta investigación intentará comprobar:

△ *H1*: Se asume que encontraremos datos diferentes entre España e Italia no obstante pertenezcan ambas a la UE, posean un desarrollo social y económico parecido y una experiencia migratoria similar; esta hipótesis tiene fundamento en relación a razones lingüísticas: mientras en Italia todos los inmigrantes llegan de países con habla diferente al italiano y tienen que enfrentarse a la barrera lingüística, en España según el censo INE 2009, el 12% de la población es de nacionalidad extranjera y de ellos 1.651.646 llegan de América del Sur y 193.924 de América Central y Caribe, donde la mayoría de las naciones tienen como idioma oficial el español; estos datos nos llevan a concluir que, posiblemente, las variables de estudio presenten valores más positivos en España que en Italia.

△ *H2*: Se tratará de demostrar cómo las actitudes o estrategias de aculturación están relacionadas con las específicas variables psicosociales de anclaje consideradas. Son algunas de las variables sugeridas también por Piontkowsky y Florack (1995), Bourhis y colaboradores (1997) y Navas y colaboradores (2004) e incluyen: variables sociodemográficas, adaptación socio-cultural, adaptación psicológica y vitalidad percibida (presente y futura) de los inmigrantes.

△ *H3*: Por último, se comprobará que las actitudes y estrategias de aculturación influyen en el bienestar psicosocial de la población de adolescentes autóctonos e inmigrantes, medido por la adaptación socio-cultural y la adaptación psicológica.

3.3 Participantes

Los participantes totales de este estudio son 247 y se dividen en 208 encuestados en el Instituto de Parma y 39 en el IES de Granada; del total de los estudiantes 125 son hombres y 122 mujeres, por lo que la muestra está repartida al 50% de ambos sexos. En el nivel específico de las dos ciudades, la muestra puede ser descrita de la siguiente manera:

GRANADA: los 39 encuestados se dividen, estadísticamente, en dos grupos:

Grupo de adolescentes autóctonos: se trata de 25 jóvenes nacidos en España y que pertenecen a diferentes cursos (1º y 2º PCPI, 1º, 2º y 3º ESO, 3º DIV, 4A) y con edades comprendidas entre 13 y 20 años (edad media de 16,3 años); se trata aproximadamente al 35% de mujeres y al 65% restante de hombres.

Grupo de adolescentes inmigrantes: son 14 los estudiantes extranjeros que han completado el cuestionario; tienen edades comprendidas entre 13 y 18 años (edad media de 15 años) y pertenecen a distintos cursos (2º PCPI, 1º y 2º ESO, 4A). En este grupo también se reparten con un 35% de mujeres y un 65% restante de hombres y pertenecen a 7 países diferentes: Marruecos (4), Senegal (2), Francia (1), Ecuador (4), Guinea Ecuatorial (1), Bolivia (1) y Venezuela (1).

PARMA: los 208 encuestados se dividen también en dos grupos:

Grupo de adolescentes autóctonos: son 113 jóvenes nacidos en Italia y que pertenecen a diferentes cursos (dos primeros, dos segundos, un cuarto y un quinto) y con edades

comprendidas entre 14 y 19 años (edad media de 15,5 años); los examinados se reparten exactamente al 50 % entre hombres y mujeres.

Grupo de adolescentes inmigrantes: son 95 los estudiantes extranjeros que han completado el cuestionario; tienen edades comprendidas entre 14 y 20 años (edad media de 16,4 años) y pertenecen a distintos cursos (seis primeros, seis segundos, tres terceros, tres cuartos y dos quintos); se trata aproximadamente de mujeres al 60% y de hombres al 40% restante, pertenecientes a 25 países diferentes: Moldavia (23), Rumanía (8), Perú (7), Albania (6), Marruecos (6), Ghana (6), India (5), Ucrania (4), Brasil (3), Filipinas (3), china (3), Eritrea (1), Croacia (2), Túnez (2), Marfil (2), Etiopía (2), Camerún (2), Libia (1), Cabo Verde (1), Inglaterra (1), Paraguay (1), Costa Senegal (1), Macedonia (1), Francia (1), Suiza (1), Nigeria (2 padres) y Santo Domingo (1 padre). Según la información obtenida, casi todos estos alumnos (73) tienen varios años de experiencia escolar italiana, pero unos pocos (19) se encuentran en Italia desde hace menos de un año.

3.4 Procedimiento

Al momento de tener que elegir la muestra de adolescentes a la que administrar el cuestionario, llevé a cabo una investigación sobre los varios colegios de la ciudad de Parma y de la ciudad de Granada; finalmente elegí un instituto por cada ciudad:

▲ GRANADA, IES Veleta: es un instituto público que acoge una población muy dispar desde el punto de vista de su procedencia tanto social como económica y de expectativas de vida: padres de distintas profesiones, con trabajos fijos o eventuales; hijos de madres solteras o separadas con trabajo fijo o eventual; hijos de emigrantes; niños procedentes de casas de acogida; niños emigrantes subsaharianos en régimen de acogimiento por la Consejería de Asuntos Sociales; hijos de emigrantes de otras culturas o razas, etc. Los alumnos inmigrantes presentes este año en la escuela son más de la mitad del total del alumnado (80 alumnos) y proceden de diferentes países como: Argentina, Bolivia, Chile, China, Colombia, Ecuador, España, Marruecos, República Dominicana y Rumanía. En abril 2011 administré el cuestionario a 6 clases con un total de 39 alumnos encuestados.

▲ PARMA, Instituto I.T.C.S. G. Bodoni: tiene una presencia masiva de inmigrantes, que en el año escolar 2007-2008 ha alcanzado el número de 167 alumnos inmigrantes, pertenecientes a 27 nacionalidades diferentes (el número es superior al 20% del número total de estudiantes). En febrero de 2008 administré el cuestionario a 20 clases con un total de 208 encuestados: en las primeras seis clases el cuestionario fue distribuido a todos los alumnos, en las restantes catorce se administró sólo a los estudiantes inmigrantes con el fin de compensar y equilibrar el número de los autóctonos

Los cuestionarios fueron compilados por inscrito y cada uno de ellos está compuesto por 11 páginas; en ambas escuelas el tiempo de respuesta del cuestionario ha sido de aproximadamente una hora. Ha sido garantizado el anonimato de las contestaciones pero, en el caso del IES Veleta y con el objetivo de hacer posible un reconocimiento futuro, ha sido construido un Código del Alumno, compuesto por cuatro partes: 1. Mes de nacimiento, 2. Inicial del primer apellido, 3. Día de nacimiento, 4. Inicial del nombre.

3.5 Adaptación al cuestionario MAAR para adolescentes: descripción del instrumento

Para evaluar las actitudes y las estrategias de aculturación elegidas por los adolescentes inmigrantes y autóctonos, ha sido necesario adaptar el cuestionario MAAR a una población de adolescentes: ha sido entonces construido un cuestionario en dos versiones, una para los autóctonos y otra para los inmigrantes. En la construcción de los dos cuestionarios se tuvo en cuenta la edad y las posibles dificultades lingüísticas de los destinatarios de esta

investigación y se consideró de fundamental importancia crear un texto con una forma simple y directa; además se presentaron todas las variables a medir a través de ítem los mas equivalentes posibles en las dos versiones, para poder comparar los resultados.

Algunas modificaciones han sido aportadas en relación a los ámbitos de investigación:

1. *Escuela*: en relación a las asignaturas, a la manera en la que los profesores dan clases, al horario y a otras reglas escolares.
2. *Consumos*: en relación a las cosas que compran y a las maneras de gastar o ahorrar dinero.
3. *Familia*: respeto a la relación entre padres, hijos, hermanos y otros parientes.
4. *Religión*: en relación a las creencias, tradiciones y prácticas religiosas.
5. *Formas de pensar*: en relación a los principios y valores retenidos fundamentales.
6. *Amistades*: respeto a las relaciones amistosas que se establecen entre personas del mismo país de origen y entre inmigrantes y autóctonos.
7. *Política*: en relación a la manera en la que se votan los gobiernos, la toma de decisiones políticas, la distribución de la riqueza y del poder, la justicia, la asistencia médica, la educación, etc.

El cuestionario está compuesto por 122 ítem, casi iguales en las dos versiones (autóctonos e inmigrantes); en lo referente a la modalidad de respuesta, la mayor parte de los ítems son de tipo alternativas múltiples, con una escala de respuesta de cinco puntos en todos los casos y otros pocos ítems son de respuesta abierta. Como se evidenciará en el Cuadro 2, cada pregunta está conectada con un específico indicador de estudio: actitudes y estrategias de aculturación y otras variables relacionadas con actitudes y estrategias de aculturación.

3.6 Variables incluidas en el cuestionario.

Cuadro 2. Variables incluidas en el cuestionario, ubicación en el mismo y fiabilidad.

	VARIABLES	PARTE	ÍTEM	FIABILIDAD
Actitudes y estrategias de aculturación	Actitudes de aculturación por ámbitos	Parte IV	ítem 47-58	alpha = .783
	Estrategias de aculturación por ámbitos	Parte II	ítem 22-35	alpha = .724
Otras variables relacionadas con actitudes y estrategias de aculturación	Adaptación socio-cultural	Parte V	ítem 69-92	alpha = .92
	Adaptación Psicológica	Parte V	ítem 93-112	alpha = .92
	Vitalidad percibida (presente y futura) de los inmigrantes	Parte V	ítem 61-64	alpha = .65
Variables sociodemográficas		Parte V	ítem I-IV ítem 113-122 ítem V-VII	/

Fuente: Elaboración propia.

ACTITUDES DE ACULTURACIÓN: son los indicadores centrales de esta investigación y se refieren al plano ideal del proceso de aculturación; son las que adoptarían los inmigrantes si pudiesen elegir libremente, y las que le gustaría a la población autóctona que los inmigrantes adoptasen. Para su medición se formularon en primer lugar dos preguntas

generales: una indagaba sobre la conservación de las costumbres del país de origen del inmigrante y la otra sobre su participación en la sociedad de acogida. Mediante la combinación de las respuestas a ambas preguntas se situaba a cada individuo en un tipo distinto de actitud: integración, asimilación, separación/segregación y marginación/exclusión (véase Berry y colaboradores, 1989). Las mismas preguntas se formularon para cada ámbito de aculturación considerado en el MAAR, midiendo de esta forma las actitudes de aculturación específicas.

ESTRATEGIAS DE ACULTURACIÓN: se refieren al plano real del proceso de aculturación; son aquéllas que manifiestan haber adoptado los inmigrantes, y las que la población autóctona percibe que han adoptado. También se refieren a la conservación de las costumbres del país de origen y a la adopción de costumbres del país de acogida y fueron formuladas para cada ámbito.

ADAPTACIÓN SOCIO-CULTURAL: se refiere al grado de dificultad percibida por ambos grupos de adolescentes, de adaptación de los inmigrantes a la realidad socio-cultural del país de acogida. La escala para investigar este tipo de adaptación fue construida por mi y por la profesora Mancini de la Universidad de Parma y deriva de la escala de Ward y Kennedy (1999): la escala original contiene 29 ítem, mientras que la nuestra ha sido reducida a 23. Hay muchos ámbitos a los que se refieren estos ítem: la amistad, la religión, la separación de la familia, la alimentación, el clima, el uso de los transportes públicos, la relación con personas del sexo opuesto y con la autoridad, la comprensión del sistema político, de las normas, de la burocracia, de la conducta, de la manera de vivir y de pensar de los autóctonos, etc.

ADAPTACIÓN PSICOLÓGICA: este indicador detecta el tipo de adaptación psicológica alcanzada por los adolescentes inmigrantes y percibido en ellos por el grupo de autóctonos. Los elementos utilizados en nuestra escala derivan de la escala de Kosice (1998), originalmente compuesta por 33 ítem, y utilizan palabras que describen ciertos estados de ánimo que es posible experimentar: nerviosismo, satisfacción, desesperanza, apatía, soledad, cansancio, excitación, preocupación, etc.; la petición es, tanto por el grupo de jóvenes autóctonos como de inmigrantes, la de indicar con qué frecuencia las personas inmigrantes tienden a sentirse de las maneras antes mencionadas en el país de acogida.

VITALIDAD PERCIBIDA (presente y futura) DE LOS INMIGRANTES: se atribuye a la fortaleza o debilidad percibida por el grupo de autóctonos e inmigrantes con respecto a los inmigrantes en las sociedades receptoras. El indicador de vitalidad incluye temas que se relacionan con factores demográficos (número y distribución de la población), de control institucional (influencia política) y de estatus (prestigio grupal y social), en una visión tanto actual como el futura (en un plazo de 5 años). Los ítems utilizados son los mismos tanto para los adolescentes inmigrantes como para los autóctonos, teniendo en cuenta que el grupo del cual se está evaluando la vitalidad es el de los extranjeros, por lo que responderán en referencia al propio grupo de pertenencia y los autóctonos respecto al exogrupo.

VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS: se incluyeron en el cuestionario también importantes variables sociodemográficas, con el fin de definir con precisión la muestra y la estratificación en su interior. Además de los ítem normalmente incluidos en los cuestionarios, que se refieren a sexo, edad y lugar de nacimiento, han sido desarrolladas unas preguntas específicas en relación con el proceso de migración y la situación social y religiosa de los sujetos de la muestra: tiempo de permanencia en España, lugar de nacimiento y tiempo de permanencia en España de los padres, motivos de la inmigración, nivel educativo de los padres, número de personas en la familia y nivel de creencias religiosas.

3.7 Análisis de datos: estadísticos utilizados.

Como ya se ha señalado, las variables centrales de esta investigación se midieron a través de dos preguntas en cada caso y la combinación de las respuestas de los participantes a estas preguntas conduce a un modelo de cuatro opciones (véase Figura 2) que permite conocer la actitud de aculturación deseada (general o específica) por ambos grupos de adolescentes en contacto (autóctonos e inmigrantes), así como la estrategia de aculturación específica utilizada por los inmigrantes y percibida por los autóctonos en cada ámbito: “asimilación”, “integración”, “separación/segregación” y “marginación/exclusión”.

Figura 2. Actitudes/estrategias de aculturación

5				
Si		asimilación		integración
3				
No		marginación		separación
1				
	1	No	3	Si
				5

Fuente: Navas y colaboradores, 2004, p. 75.

La colocación de los sujetos en cada una de las cuatro estrategias/actitudes se calculó de la siguiente manera:

- ▲ las puntuaciones inferiores a 3 en ambas preguntas indicarían una estrategia/actitud de aculturación de “marginación/exclusión”;
- ▲ si la puntuación del grupo (inmigrante o autóctono) fuese superior a 3 en la primera de las preguntas (sobre el mantenimiento de la cultura de origen) e inferior a tres en la segunda (sobre la participación en la sociedad de acogida), la estrategia/actitud de aculturación sería de “separación/segregación”;
- ▲ si la puntuación del grupo fuera inferior a tres en la primera pregunta y superior a tres en la segunda, la opción sería de “asimilación”;
- ▲ y, por último, si la puntuación media en ambas preguntas fuera superior a tres, la estrategia/actitud sería de “integración”.

Para el análisis de datos en esta investigación han sido utilizadas las siguientes herramientas estadísticas:

TABLAS DE CORRELACIONES: como se puede ver del Cuadro 3 hemos utilizado el coeficiente r de Pearson para analizar si existe o no relación entre las variables en examen, la fuerza de esta relación y su dirección; el valor numérico de r va de -1 a 0 y de 0 a +1 (cuanto más se aproxima el valor numérico de r a +1 o a -1, mayor fuerza tiene la asociación).

Cuadro 3. Correlaciones entre variables.

Variables		1	2	3	4	5	6
1. Variables Socio-Demograficas	Correlación de	1	,048	-,075	-,156(*)	-,056	-,006
	Pearson						
	Sig. (bilateral)		,454	,241	,014	,382	,931
	N	247	246	246	245	245	245
2. Actitudes de	Correlación de	,048	1	,595(**)	,167(**)	,146(*)	,202(**)

aculturación por ámbitos	Pearson						
	Sig. (bilateral)	,454		,000	,009	,023	,001
	N	246	246	246	245	245	245
3. Estrategias de aculturación por ámbitos	Correlación de Pearson	-,075	,595(**)	1	,320(**)	,294(**)	,181(**)
	Sig. (bilateral)	,241	,000		,000	,000	,005
	N	246	246	246	245	245	245
4. Adaptación socio-cultural	Correlación de Pearson	,156(*)	,167(**)	,320(**)	1	,530(**)	,027
	Sig. (bilateral)	,014	,009	,000		,000	,669
	N	245	245	245	245	244	244
5. Adaptación psicológica	Correlación de Pearson	-,056	,146(*)	,294(**)	,530(**)	1	,030
	Sig. (bilateral)	,382	,023	,000	,000		,636
	N	245	245	245	244	245	244
Vitalidad percibida	Correlación de Pearson	-,006	,202(**)	,181(**)	,027	,030	1
	Sig. (bilateral)	,931	,001	,005	,669	,636	
	N	245	245	245	244	244	245

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

ANÁLISIS MULTIVARIANTES: los métodos de análisis multivariado que hemos utilizado en esta investigación analizan la relación entre inmigrantes o autóctonos (españoles o italianos) y las variables precedentemente establecidas.

ANOVAS Y PATH ANÁLISIS: el análisis de la varianza (ANOVA) de un factor sirve para comparar varios grupos en una variable cuantitativa. En el ejemplo de la Tabla se comparan las variables predictivas (Variables Socio-demográficas, Vitalidad Percibida, Adaptación Psicológica, Actitudes de Aculturación y Adaptación Socio Cultural) en la variable dependiente Estrategias de Aculturación.

4. RESULTADOS

4.1 Análisis descriptivos de las variables objeto de estudio

Los siguientes cuadros muestran las medias y desviaciones típicas de todas las variables analizadas. En primer lugar mostramos los descriptivos atendiendo a la condición de inmigrante o autóctono: como se puede observar en el Cuadro 4 las actitudes y las estrategias de aculturación puestas en acto por los inmigrantes y por los autóctonos son parecidas, mientras que la adaptación socio-cultural y psicológica son mejores en los autóctonos que en los inmigrantes y la vitalidad es mayor en los inmigrantes que en los autóctonos.

Cuadro 4. Medias y desviaciones típicas para todas las variables objeto de estudio atendiendo a la condición de autóctono o inmigrante.

Variable dependiente	inmigrante	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Actitudes de aculturación por ámbitos	autóctono	3,832	,110	3,614	4,049
	inmigrante	3,790	,143	3,508	4,072
Estrategias de aculturación	autóctono	3,953	,099	3,758	4,148

por ámbitos	inmigrante	3,919	,128	3,666	4,171
Adaptación socio-cultural	autóctono	3,601	,131	3,342	3,860
	inmigrante	3,323	,171	2,987	3,659
Adaptación psicológica	autóctono	4,076	,156	3,769	4,384
	inmigrante	3,945	,202	3,547	4,344
Vitalidad percibida	autóctono	2,769	,077	2,616	2,921
	inmigrante	2,960	,100	2,762	3,157

Fuente: Elaboración propia.

En segundo lugar mostramos los descriptivos atendiendo al lugar de residencia (España vs Italia): como se destaca en el Cuadro 5 todas las variables de estudio presentan valores más positivos en España que en Italia.

Cuadro 5. Medias y desviaciones típicas para todas las variables objeto de estudio atendiendo a la condición del país de recogida de datos (España vs Italia).

Variable dependiente	español	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
		Límite inferior	Límite superior	Límite inferior	Límite superior
Actitudes de aculturación por ámbitos	Italia	3,576	,070	3,438	3,715
	España	4,045	,167	3,717	4,373
Estrategias de aculturación por ámbitos	Italia	3,712	,063	3,588	3,836
	España	4,160	,149	3,866	4,454
Adaptación socio-cultural	Italia	3,234	,084	3,069	3,399
	España	3,689	,198	3,298	4,080
Adaptación psicológica	Italia	3,740	,099	3,545	3,936
	España	4,281	,235	3,818	4,745
Vitalidad percibida	Italia	2,531	,049	2,434	2,628
	España	3,2	,117	2,968	3,43

Fuente: Elaboración propia.

En tercer lugar mostramos los descriptivos para cada uno de los cuatro grupos analizados: el Cuadro 6 pone en relieve que tanto en los inmigrantes como en los autóctonos todas las variables de estudio presentan valores más positivos en España que en Italia.

Las mayores diferencias destacan entre autóctonos italianos y españoles en relación a las actitudes (más positivas en España) y estrategias de aculturación (menos orientadas a la integración en Italia) y vitalidad percibida (mayor entre autóctonos españoles); entre inmigrantes la adaptación psicológica es mayor en España que en Italia.

Cuadro 6. Medias y desviaciones típicas de todas las variables analizadas atendiendo al origen español o italiano y a la condición de inmigrante o autóctono.

	inmigrante	español	Media	Desv. típ.	N
Actitudes de aculturación por ámbitos	autóctono	Italia	3,4501	,97789	112
		España	4,2130	1,36556	25
		Total	3,5894	1,09408	137
	inmigrante	Italia	3,7024	,89248	92
		España	3,8774	1,06610	14

		Total	3,7255	,91355	106	
		Total	3,5639	,94645	204	
		España	4,0925	1,26221	39	
		Total	3,6488	1,01950	243	
		inmigrante	español	Media	Desv. típ.	N
Estrategias aculturación por ámbitos	de autóctono	Italia	3,6829	,98625	112	
		España	4,2229	1,06133	25	
		Total	3,7814	1,01808	137	
	inmigrante	Italia	3,7406	,72746	92	
		España	4,0969	,76450	14	
		Total	3,7877	,73871	106	
	Total	Italia	3,7089	,87745	204	
		España	4,1777	,95661	39	
		Total	3,7841	,90513	243	
	Adaptación socio-cultural	de autóctono	Italia	3,5934	1,05818	112
			España	3,6078	1,53927	25
			Total	3,5960	1,15415	137
inmigrante		Italia	2,8749	1,04472	92	
		España	3,7705	2,09877	14	
		Total	2,9932	1,25861	106	
Total		Italia	3,2694	1,10904	204	
		España	3,6662	1,73482	39	
		Total	3,3331	1,23517	243	
Adaptación psicológica		de autóctono	Italia	3,8755	1,32114	112
			España	4,2771	1,87127	25
			Total	3,9488	1,43761	137
	inmigrante	Italia	3,6054	1,17418	92	
		España	4,2854	2,35500	14	
		Total	3,6952	1,39105	106	
	Total	Italia	3,7537	1,26118	204	
		España	4,2801	2,02704	39	
		Total	3,8381	1,42019	243	
	Vitalidad percibida	de autóctono	Italia	2,2076	,67357	112
			España	3,3300	,59826	25
			Total	2,4124	,78917	137
inmigrante		Italia	2,8542	,73542	92	
		España	3,0655	,81596	14	
		Total	2,8821	,74588	106	
Total		Italia	2,4992	,77107	204	
		España	3,2350	,68582	39	
		Total	2,6173	,80365	243	

Fuente: Elaboración propia.

El siguiente cuadro 7 muestra la correlación existente entre las variables objeto de estudio. Como se puede observar en la tabla, todas las correlaciones siguen el sentido esperado:

▲ las personas que tienen unas actitudes de aculturación más positivas presentan igualmente unas estrategias de aculturación más orientadas a la integración, mayor adaptación sociocultural y psicológica y mayor vitalidad;

△ aquellos que prediligen las estrategias de aculturación más orientadas a la integración presentan actitudes de aculturación más positivas y mayor adaptación socio-cultural y psicológica y mayor vitalidad percibida;

△ las personas con altas puntuaciones en adaptación socio-cultural tienen también altas puntuaciones en adaptación psicológica (y viceversa) y ambos tipos de adaptación están relacionadas con actitudes de aculturación más positivas y estrategias de aculturación más orientadas a la integración;

△ finalmente los sujetos con mayor vitalidad percibida presentan actitudes de aculturación más positivas y prefieren estrategias más orientadas a la integración.

Cuadro 7. Correlaciones entre variables

		Variables sociodemográficas	Actitudes de aculturación por ámbitos	Estrategias de aculturación por ámbitos	Adaptación socio-cultural	Adaptación psicológica	Vitalidad percibida
Variables sociodemográficas	Correlación de Pearson	1					
	Sig. (bilateral)						
	N	247					
Actitudes de aculturación por ámbitos	Correlación de Pearson	,048	1				
	Sig. (bilateral)	,454					
	N	246	246				
Estrategias de aculturación por ámbitos	Correlación de Pearson	-,075	,595(**)	1			
	Sig. (bilateral)	,241	,000				
	N	246	246	246			
Adaptación socio-cultural	Correlación de Pearson	-,156(*)	,167(**)	,320(**)	1		
	Sig. (bilateral)	,014	,009	,000			
	N	245	245	245	245		
Adaptación Psicológica	Correlación de Pearson	-,056	,146(*)	,294(**)	,530(**)	1	
	Sig. (bilateral)	,382	,023	,000	,000		
	N	245	245	245	244	245	
Vitalidad Percibida	Correlación de Pearson	-,006	,202(**)	,181(**)	,027	,030	1
	Sig. (bilateral)	,931	,001	,005	,669	,636	
	N	245	245	245	244	244	245

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración propia.

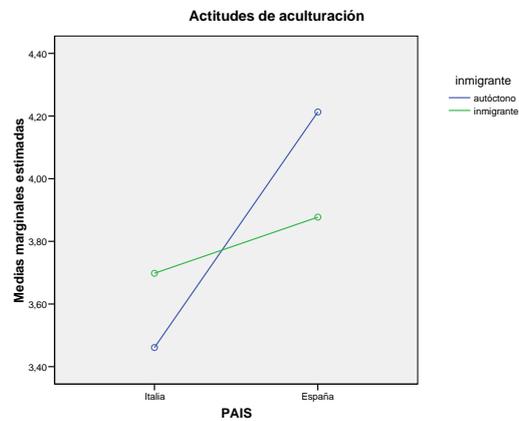
4.2 Multivariantes y univariantes para cada variable dependiente.

ACTITUDES DE ACULTURACIÓN:

Realizamos una análisis univariante para analizar la posible interacción existente entre la procedencia (Italia o España) y la situación de inmigrante (ser o no ser inmigrante) en relación con las actitudes de aculturación. El análisis univariante realizado no llega a mostrar efectos significativos de interacción ($F_{(1, 242)} = 2.53; p = .11$), sin embargo sí encontramos un efecto directo de la variable País –España/Italia- ($F_{(1,242)} = 6.68, p < .01$). La siguiente figura 3

presenta el efecto de interacción en el cual se observa que en España las actitudes de aculturación presentan puntuaciones más elevadas de lo que lo hacen en Italia. Así mismo la interacción, aunque no significativa, indica que dichas actitudes son más elevadas en la población autóctona española, mientras que en Italia lo son en la población inmigrante.

Figura 3. Efecto de interacción para mostrar las actitudes de aculturación en la población española e italiana según su condición de inmigrante o autóctono.

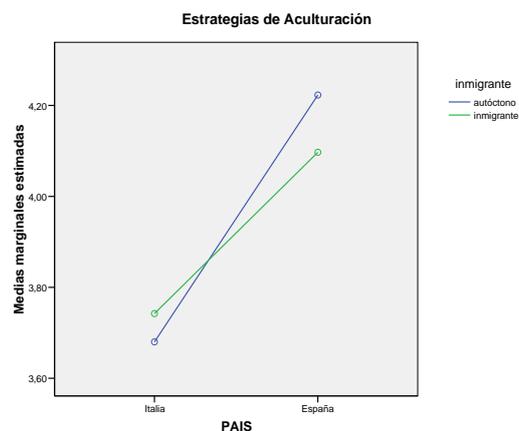


Fuente: Elaboración propia.

ESTRATEGIAS DE ACULTURACIÓN

El análisis univariante que analiza la posible interacción presente entre la procedencia (Italia o España) y la situación de inmigrante (ser o no ser inmigrante) en relación con las estrategias de aculturación no llega a mostrar efectos significativos de interacción ($F_{(1, 242)} = 0.34$; $p = .56$), mientras que encontramos un efecto directo de la variable país España/Italia ($F_{(1,242)} = 7.78$, $p < .01$). La figura 4 a su vez destaca el efecto de interacción en el cual se nota como en España las estrategias de aculturación presentan puntuaciones más elevadas de lo que lo hacen en Italia y como la interacción, aunque no significativa, indica que estas estrategias son más elevadas en los autóctonos españoles, mientras que en Italia lo son en los inmigrantes.

Figura 4. Efecto de interacción para mostrar las estrategias de aculturación en la población española e italiana según su condición de inmigrante o autóctono.



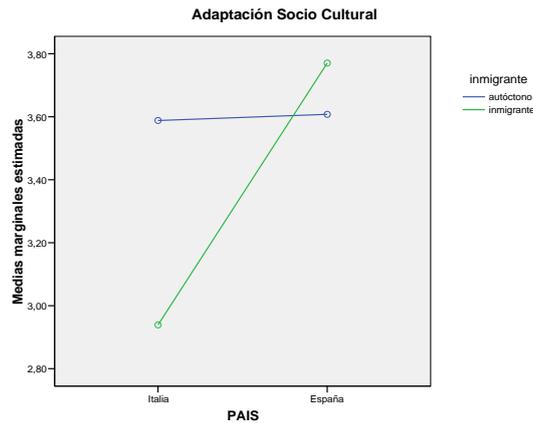
Fuente: Elaboración propia.

ADAPTACIÓN SOCIO CULTURAL

Como puesto en relieve por los estadísticos relacionados con la adaptación socio cultural resultantes del análisis univariante, no destacan efectos significativos ni de interacción ($F_{(1, 241)} = 3.25; p = .06$), ni en las demás variables.

Como resultado por la figura 5 el efecto de interacción, aunque no significativo, destaca una adaptación socio cultural muy parecida entre autóctonos italianos y españoles, mientras hay una enorme diferencia entre inmigrantes: los inmigrantes en España tienen puntuaciones mayores respecto a los que viven en Italia.

Figura 5. Efecto de interacción para mostrar la adaptación socio-cultural en la población española e italiana según su condición de inmigrante o autóctono.



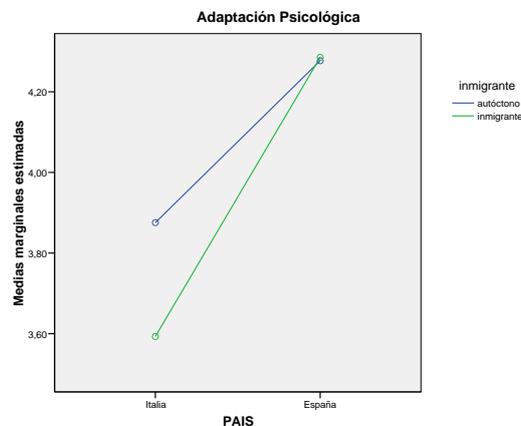
Fuente: Elaboración propia.

ADAPTACIÓN PSICOLÓGICA

El análisis univariante realizado en relación a la adaptación psicológica no llega a mostrar efectos significativos de interacción ($F_{(1, 241)} = 0.33; p = .57$), sin embargo sí encontramos un efecto directo de la variable País –España/Italia- ($F_{(1,241)} = 4.63, p < .05$).

Como puesto en relieve por la siguiente figura 6, el efecto de interacción, aunque no significativo, destaca una adaptación psicológica más elevada en España que en Italia; los valores son muy parecidos en España tanto en los autóctonos como en los inmigrantes, mientras que en Italia los autóctonos tienen puntuaciones más altas respecto a los inmigrantes.

Figura 6. Efecto de interacción para mostrar la adaptación psicológica en la población española e italiana según su condición de inmigrante o autóctono.



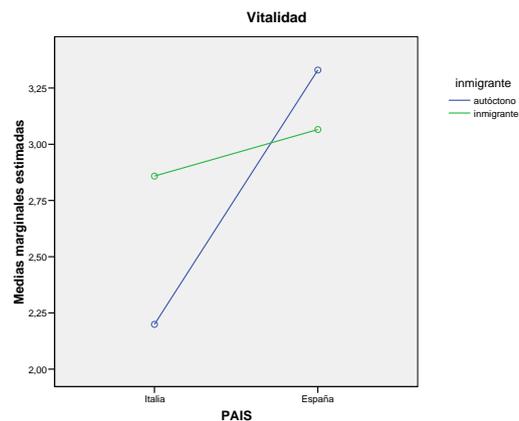
Fuente: Elaboración propia.

VITALIDAD PERCIBIDA

Como puesto en relieve por los estadísticos resultantes del análisis univariante y relacionados con la vitalidad percibida, se destacan efectos significativos tanto de interacción ($F_{(1,241)} = 13.32, p < .01$), como en el efecto directo de la variable País –España/Italia- ($F_{(1,241)} = 27.93, p < .01$).

Como resultado por la siguiente figura 7 el efecto de interacción muestra una vitalidad bastante parecida entre autóctonos italianos y españoles, mientras hay grandes diferencias entre inmigrantes: los inmigrantes en España tienen puntuaciones mayores respecto a los que viven en Italia.

Figura 7. Efecto de interacción para mostrar la vitalidad percibida en la población española e italiana según su condición de inmigrante o autóctono.



Fuente: Elaboración propia.

ANÁLISIS MULTIVARIANTE DE LA RELACIÓN ENTRE EL PAÍS Y LA SITUACIÓN DE INMIGRACIÓN CON EL RESTO DE LAS VARIABLES PSICOSOCIALES ANALIZADAS

Realizamos un análisis multivariante que nos permitiera analizar la interacción existente entre el país de origen de recogida de los datos (España versus Italia) y la situación de inmigración (inmigrantes versus autóctono) con el resto de variables psicosociales analizadas.

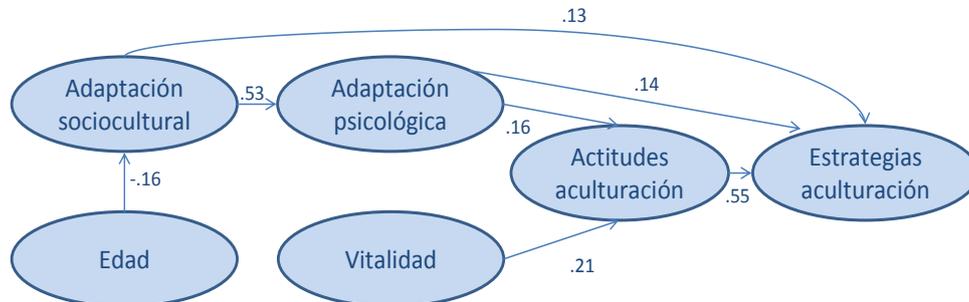
El lugar de residencia (España vs Italia) resultó tener un efecto principal con todas las variables analizadas. Mientras que la interacción País X inmigración resultó ser significativa en el modelo para las variables adaptación sociocultural y vitalidad.

4.3 Modelo explicativo de las estrategias de aculturación en relación a las variables psicosociales de adaptación cultural.

Para finalizar, realizamos un *path análisis* que nos permitiera crear un modelo predictivo (véase Figura 8) sobre cuáles eran las variables sociodemográficas y de adaptación psicológica y sociocultural determinantes. Así, encontramos que aquellos que tienen menor edad presentan una mayor adaptación sociocultural ($B = -.16, p < .05$) y por lo tanto tienen mayor facilidad para adaptarse a otra cultura aquellos adolescentes de menor edad. Así mismo, aquellos que se adaptan mejor socioculturalmente presentan un mejor ajuste o adaptación psicológico ($B = .53, p < .01$). De ahí la importancia de trabajar en programas de adaptación sociocultural en las aulas. Las actitudes de aculturación que los estudiantes presentan vienen determinadas por el nivel de adaptación psicológica ($B = .16, p < .05$) y el nivel de vitalidad ($B = .21, p < .01$). Por último, las estrategias de aculturación vienen determinadas directamente por el nivel de adaptación sociocultural ($B = .13, p < .05$), el nivel

de adaptación psicológico ($B = .14, p < .05$) y las actitudes de aculturación ($B = .55, p < .01$); dicho modelo predictivo explica el 42% de la varianza (R^2 ajustada = .42; $F(5,237) = 35.52, p < .001$).

Figura 8. Modelo para explicar las estrategias de aculturación de los adolescentes
(R^2 ajustada = .42; $F(5,237) = 35.52, p < .001$).



Fuente: Elaboración propia.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

5.1 Discusión

El objetivo fundamental de este trabajo ha sido el de aportar nuevos datos al campo de estudio relativo a los procesos de aculturación que se están desarrollando entre los adolescentes autóctonos y adolescentes inmigrantes, tomando como referencia el modelo de Navas y colaboradores (2004), y entonces el de describir la naturaleza de las relaciones hipotéticas presentadas por los adolescentes de edades comprendidas entre 13 y 19 años en el Instituto I.T.C.S. G. Bodoni de Parma, Italia y en el IES Veleta de Granada, España.

Concretamente el propósito es el de entender, en ambas naciones (Italia y España) y en comparación entre ellas, las actitudes y estrategias de aculturación favoritas y practicadas por los adolescentes inmigrantes, así como conocer las estrategias de aculturación que la población de adolescentes autóctonos percibe que el grupo de jóvenes inmigrantes está poniendo en práctica y las actitudes de aculturación que preferirían para ellos.

Como hemos visto los adolescentes son el foco de esta investigación y en particular la población de los adolescentes inmigrantes, ya que “si bien podemos considerar que todo adolescente ha de revisar su cuestión “cultural”, resulta obvio pensar que el hecho de pertenecer a un grupo étnico minoritario conlleva unos aspectos específicos” (Allen, McElhaney, Kuperminc y Jodl, 2004). Los menores inmigrantes se encuentran, por lo tanto, a hacer frente no sólo a las tareas del desarrollo, a los tiempos de crecimiento y a las necesidades de cualquier adolescente, sino también a los desafíos específicos de la experiencia de la migración, “como el aprendizaje de un nuevo idioma, la reorganización de todos los espacios y tiempos cotidianos, la comprensión de las nuevas normas sociales y la definición de una identidad étnica específica” (Mazzara, 2007: 188, traducción propia).

En la primera hipótesis H1 hemos asumido la posibilidad de encontrarnos con datos diferentes entre España e Italia, posiblemente por razones lingüísticas, ya que en Italia todos los inmigrantes llegan de países con habla diferente al italiano y tienen que enfrentarse a la barrera lingüística, mientras en España la mayoría de los inmigrantes llegan de naciones que tienen como idioma oficial el español.

Según el INE en España los hijos de nacidos en el extranjero de entre 4 y 16 años (edades de escolarización obligatoria) sí van a la escuela, pues el 97,5% está escolarizado y el 91,6% dice hablar bien (el 20,4%) o muy bien (el 71,2%) el idioma español y según la Encuesta Nacional de Inmigrantes de 2007 estas cifras suben al 92,3% (que lo hablan bien o muy bien) entre los mayores de 16 años (el 76,8% de ellos dice hablarlo muy bien).

Llegamos entonces a concluir que, posiblemente, las variables de estudio presenten valores más positivos en España que en Italia y el análisis descriptivos de las variables objeto de estudio confirma esta hipótesis:

▲ Según los descriptivos que atienden al lugar de residencia (España vs Italia), todas las variables de estudio presentan valores más positivos en España que en Italia.

▲ Además los descriptivos para cada uno de los cuatro grupos analizados ponen en relieve que tanto en los inmigrantes como en los autóctonos todas las variables de estudio presentan valores más positivos en España que en Italia. Las mayores diferencias destacan entre autóctonos italianos y españoles en relación a las actitudes (más positivas en España) y estrategias de aculturación (menos orientadas a la integración en Italia) y vitalidad percibida (mayor entre autóctonos españoles); entre inmigrantes la adaptación psicológica es mayor en España que en Italia. En específico el análisis univariante que analiza la posible interacción existente entre la procedencia (Italia o España) y la situación de inmigrante (ser o no ser inmigrante) en relación con las variables objeto de estudio demuestra:

1. *Actitudes de aculturación*: presencia de un efecto directo y significativo de la variable País, España/Italia, y de puntuaciones más elevadas en las actitudes de aculturación en España respecto a Italia; así mismo la interacción, aunque no significativa, indica que dichas actitudes son más elevadas en la población autóctona española, mientras que en Italia lo son en la población inmigrante.

2. *Estrategias de aculturación*: presencia de un efecto directo y significativo de la variable País, España/Italia, y de puntuaciones más elevadas en las actitudes de aculturación en España respecto a Italia; la interacción, aunque no significativa, indica que estas estrategias son más elevadas en los autóctonos españoles, mientras que en Italia lo son en los inmigrantes.

3. *Adaptación sociocultural*: el efecto de interacción, aunque no significativo, destaca una adaptación sociocultural muy parecida entre autóctonos italianos y españoles, mientras hay una enorme diferencia entre inmigrantes: los inmigrantes en España tienen puntuaciones mayores respecto a los que viven en Italia.

4. *Adaptación psicológica*: presencia de un efecto directo y significativo de la variable País, España/Italia, y de un efecto de interacción, aunque no significativo, que destaca una adaptación psicológica más elevada en España que en Italia; los valores son muy parecidos en España tanto en los autóctonos como en los inmigrantes, mientras que en Italia los autóctonos tienen puntuaciones más altas respecto a los inmigrantes.

5. *Vitalidad percibida*: se destacan efectos significativos tanto de interacción, como en el efecto directo de la variable País (España/Italia); el efecto de interacción muestra una vitalidad bastante parecida entre autóctonos italianos y españoles, mientras hay grandes diferencias entre inmigrantes: los inmigrantes en España tienen puntuaciones mayores respecto a los que viven en Italia.

El análisis multivariante de la relación entre el país de origen de recogida de los datos (España vs Italia) y la situación de inmigración (inmigrantes vs autóctono) con el resto de las variables psicosociales analizadas indica finalmente que el lugar de residencia (España vs Italia) tiene un efecto principal con todas las variables analizadas, mientras que la interacción País vs Inmigración resulta ser significativa en el modelo para las variables adaptación sociocultural y vitalidad.

Los resultados analizados confirman parte de lo que emerge en la literatura considerada (véase Florack y Piontkowsky, 1995; Bourhis y colaboradores, 1997; Navas y colaboradores, 2004), confirmando la segunda hipótesis H2: “como es de suponer, tanto las estrategias puestas en práctica (o percibidas), como las actitudes de aculturación preferidas por ambas poblaciones en contacto, van a verse influidas por una serie de variables

psicosociales y sociodemográficas” (Navas, 2004: 55) de anclaje consideradas y todas las correlaciones siguen el sentido esperado:

▲ las personas que tienen unas actitudes de aculturación más positivas presentan igualmente unas estrategias de aculturación más orientadas a la integración, mayor adaptación sociocultural y psicológica y mayor vitalidad;

▲ aquellos que prediligen las estrategias de aculturación más orientadas a la integración presentan actitudes de aculturación más positivas y mayor adaptación sociocultural y psicológica y mayor vitalidad percibida;

▲ las personas con altas puntuaciones en adaptación socio-cultural tienen también altas puntuaciones en adaptación psicológica (y viceversa) y ambos tipos de adaptación están relacionados con actitudes de aculturación más positivas y estrategias de aculturación más orientadas a la integración;

▲ finalmente los sujetos con mayor vitalidad percibida presentan actitudes de aculturación más positivas y prefieren estrategias más orientadas a la integración.

Por último hipotetizamos que las actitudes y estrategias de aculturación influyen en el bienestar psicosocial de la población de adolescentes autóctonos e inmigrantes, medido por la adaptación socio-cultural y la adaptación psicológica y el modelo explicativo de las estrategias de aculturación en relación a las variables sociodemográficas y de adaptación psicológica y socio cultural determinantes expone como:

▲ aquellos que tienen menor edad presentan una mayor adaptación sociocultural y por lo tanto tienen mayor facilidad para adaptarse a otra cultura aquellos adolescentes de menor edad.

▲ aquellos que se adaptan mejor socioculturalmente presentan un mejor ajuste o adaptación psicológica.

▲ las estrategias de aculturación vienen determinadas directamente por el nivel de adaptación sociocultural, el nivel de adaptación psicológico y las actitudes de aculturación.

5.2 Limitaciones del estudio

La principal limitación de este estudio es, por supuesto, la imposibilidad de generalizar los resultados a toda la población de adolescentes autóctonos e inmigrantes en Italia y en España, debido al reducido número de participantes en la muestra, especialmente en España: los participantes totales de este estudio han sido 247, 208 encuestados en el Instituto de Parma (113 autóctonos y 95 inmigrantes) y 39 en el de Granada (25 autóctonos y 14 inmigrantes).

La elección de los dos institutos dependió sobre todo de la masiva presencia de inmigrantes; por eso en ambas escuelas ha sido creado un espacio formal donde se intenta contribuir a la integración de personas de nacionalidades diferentes; esta característica implica que en estos dos institutos en concreto hay un intento activo de acercar las actitudes y estrategias de aculturación de los estudiantes a la integración, hecho que obstaculiza la generalización de los datos a otras escuelas con menor porcentaje de estudiantes extranjeros.

Otra importante limitación de esta investigación es su carácter correlacional, ya que los resultados no indican si existe una relación causa/efecto entre las variables consideradas.

5.3 Líneas para futuras investigaciones

La construcción de un cuestionario específico para jóvenes autóctonos e inmigrantes, redactado en dos idiomas (italiano y español), aumenta el potencial de esta investigación: de hecho, si investigaciones futuras validaran debidamente por pruebas empíricas los ítem y si los cuestionarios vendrán sometidos a una muestra generalizable, podrían proporcionar información importante para la comprensión de los procesos de aculturación en los

adolescentes pertenecientes a minorías inmigrantes, en los adolescentes autóctonos y para aclarar la naturaleza de la relación presente entre los dos grupos.

Las futuras investigaciones deberían además desarrollar diseños longitudinales, evaluar la influencia de otras variables del contexto (como la familia, la cultura en el instituto, etc.), y obtener datos con más grupos de comparación.

5.4 Conclusiones

Parece claro que en nuestras sociedades queda todavía mucho que hacer para lograr la integración: de hecho, los fenómenos de prejuicio y discriminación siguen estando presentes e influyen en la opinión que un grupo tiene sobre el otro. Puesto que el entendimiento viene de la aceptación, es fundamental orientar los adolescentes autóctonos a la comprensión de culturas diferentes, promoviendo un sentido de pertenencia a la realidad local para que los adolescentes inmigrantes se consideren como pertenecientes a todos los efectos a la nueva sociedad de acogida y para que puedan planificar un futuro en el lugar donde, con toda probabilidad, seguirán viviendo para siempre; por lo que es necesario ayudar a estos adolescentes extranjeros para que lleven a cabo un sentimiento de doble pertenencia, y luego orientarlos a “la conciencia de su identidad, de los valores de referencia, del respeto de las experiencias personales y culturales, con el fin de facilitar la comparación con los demás” (Mazzara, 2007: 190, traducción propia): conociendo y apreciando la riqueza de la diversidad, el niño puede recibir el “permiso” para no renunciar a sus raíces, sino para valorizarlas y considerarlas valiosas.

Hay que reflexionar sobre el resultado que nos indica que aquellos que se adaptan mejor socioculturalmente presentan un mejor ajuste o adaptación psicológica y que las actitudes de aculturación que los estudiantes presentan vienen determinadas por el nivel de adaptación psicológica: en este hecho esta implícita la importancia de diseñar programas de intervención que faciliten la adaptación y reduzcan el estrés de aculturación y de trabajar en programas de adaptación sociocultural en las aulas, ya que “los niños extranjeros serán capaces de valorizar su pertenencia sólo y si esta vendrá reconocida y no limitada o disminuida” (Bracalenti, 1993). La adaptación a la escuela no siempre es fácil y pueden influir distintos factores, como el desconocimiento del idioma y las diferencias entre los sistemas educativos, que exigen un especial esfuerzo por parte de los alumnos inmigrantes; la situación se agrava además cuanto más tarde se realice el cambio en el sistema escolar, ya que al adjudicar el curso al nuevo alumno, sólo se tiene en cuenta su edad y no las capacidades reales que ha desarrollado hasta ese momento. Para poder ser de ayuda en la etapa de la acogida del menor, la escuela tendrá que realizar un trabajo de educación a la multiculturalidad: tendrá entonces que “orientar el menor extranjero a la conciencia de su propia identidad, de los valores de referencia, del respeto de las experiencias personales y culturales, en manera de favorecer la comparación con los demás” (Mazzara, 2007: 190, traducción propia).

6. BIBLIOGRAFÍA

- ABRAMS, D. (1996). *Social Identity. Self as a Structure and Self as a Processes*. En Robinson, P. W. (ed). *Social Group and Identity. Developing the Legacy of Henry Taifel*. Oxford, Butterworth Heineimann, p. 143-167.
- ABREU, J. M., GOODYEAR, R. K., CAMPOS, A. & NEWCOMB, M. D. (2000). “Ethnic Belonging and Traditional Masculinity Ideology among African Americans, European Americans and Latinos”. *Psychology of Men and Masculinity*, 1/2, p. 75-86.

- ACNUR, La Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. *Informe de 2004 del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados*. <http://www.acnur.org/t3/el-acnur/> [3 de diciembre de 2011].
- AIELLO, A., & ANGELASTRO, A. (2006). *I pregiudizi dei tunisini verso gli italiani: uno studio nella prospettiva della psicologia sociale discorsiva*. Parma.
- ALLEN, J. P., MCELHANEY, K. B., KUPERMINC, G. P. & JODL, K. M. (2004). "Stability and Change in Attachment Security Across Adolescence". *Child Development*, 75, p. 1792-1805.
- ALLPORT, G.W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Addison-Wesley, Reading (MA). (Trad. italiana: *La natura del pregiudizio*. Firenze, La Nuova Italia).
- ANDERSON, E. & MASSEY, D. S. (2001). *Problem of the Century. Racial Stratification in the United States*. New York, Russell Sage Foundation.
- ANOLLI, L., (2004). *Psicologia della Cultura*. Il Mulino, Strumenti.
- ANTHONY, E.J., CHILAND, C. & KOUPERNIK, C. (1982). *L'enfant dans sa famille, l'enfant vulnérable*. Paris, Puf.
- ARCURI, L. & BOCA, S. (1996), *Pregiudizio e affiliazione politica: destra e sinistra di fronte all'immigrazione dal terzo mondo*. A cura di P. Legrenzi, V. Girotto. *Psicologia e politica*. Milano, Raffaello Cortina Editore, p. 241-74.
- ARON, A., ARON, E. & SMOLLAN, D. (1992). "Inclusion on Other in the Self Scale and the Structure of Interpersonal Closeness". *Journal of Personality and Social Psychology*, 63/4, p. 596-612.
- ATKINSON, D., MORTEN, G. & SUE, D. (1983). *Counseling American Minorities*. Dubuque (IA), Wm. C. Brown.
- AYUNTAMIENTO DE GRANADA, Centro de Proceso de Datos. *Tablas Estadísticas del Padrón Municipal de Habitantes a 01 enero 2011*. <http://www.granada.org/inet/wgr.nsf/wwtod/0FE22F3B89024D85C1256E31007BA3A7> [2 de diciembre de 2011].
- AYUNTAMIENTO DE PARMA, Oficina de Estadística. *Bilancio demografico, Immigrati*. <http://www.statistica.comune.parma.it/project/default.asp> [30 de noviembre de 2011].
- BASABE, N., PAEZ, D., ZLOBINA, A. y DE LUCA, S., (2003). "Migración: choque cultural y estrés de aculturación. Revisión del estado de la cuestión". *Encuentros en Psicología Social*, 1/4, p. 139-142.
- BEDOGNI, S., (2004). *Minori stranieri tra disagio e integrazione nell'Italia multietnica*. L'Harmattan Italia, 83.
- BEN JELLOUN, T. (1984), *Hospitalité française*. Paris, Ed. Le Seuil.
- BERRY, J. W., (1980). *Social and cultural change*. En H.C. Triandis y R.Bislin (eds.). *Handbook of crosscultural psychology*, Boston, Agyn Bacon.
- BERRY, J. W. (1989). *Acculturation et adaptation psychologique*. En J.Retschitzky, M.Bossel-Lagos, P. Dasen (eds). *La recherche interculturelle*. Paris, L'Harmattan, p. 135-145.
- BERRY, J. W. (1997). "Immigration, Acculturation and Adaptation". *Applied Psychology: An International Review*, 46, p. 5-68.
- BERRY, J. W., DOZEN, P. R. & SARASWATHI, T. S. (1997). *Handbook of Cross-Cultural Psychology, Basic Processes and Human Development*. United States of America, Allyn y Bacon (ed.), 21, p. 1-106, 217- 291, 377-400.
- BERRY, J. W., KIM, U., MINDE, T. & MOK, D. (1987). "Comparative Studies of Acculturative Stress". *Internationale Migration Review*, 21, p. 491-511.
- BERRY, J. W., KIM, U., POWER, S., YOUNG, M. & BUJADI, M. (1989). "Acculturation Attitudes in Plural Societies". *Applied Psychology*, 38, p. 185-206.

- BERRY, J. W., PHINNEY, J. S., SAM, D. L., VEDDER, P. (2006). *Immigrant Youth in Cultural Transition. Acculturation, Identity and Adaptation across National Contexts*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- BERRY, J. W., PORTIGA, Y. H., SEGALL, M. H. & DASEN, P. R. (1992). *Crosscultural Psychology: Research and Application*. Cambridge University Press, New York (Trad. Italiana: *Psicologia transculturale*, Guerini, MI, 1994).
- BERRY, J. W., SAM, D. L. (1997). *Acculturation and Adaptation*. En J. W. Berry, H. S. Segal, & C. Kagitcibasi (ed.). *Handbook of Cross-cultural Psychology*. Allyn and Bacon, Needham Heights (MA), 3 (Social Behaviour and applications), p. 291-325, 2 (Basic Processes and human development), p. 3-32.
- BOURHIS, R. Y. & LEYENS, J. P. (1996). *Estereotipos, Discriminacion y Relaciones entre grupos*. Madrid, Mc Graw-Hill.
- BOURHIS, R. Y., MOISE, L. C., PERREAULT, S. & SENEAL, S. (1997). "Towards an Interactive Acculturation model: A Social Psychological Approach". *International Journal of Psychology*, 32, p. 369-386.
- BRACALENTI, R. (1993). *L'adolescenza, Gli anni difficili*. Alfredo Guida Editore.
- BRAVO, R. M. (1992). "Aprendizaje cultural y adaptación social de los inmigrantes", *Intervención Psicosocial*, 3/1, p. 49-56.
- BREWER, M. B. (1991). "The Social Self: On Being the Same and Different at the Same Time". *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, p. 475-82.
- CARITAS, MIGRANTES, (2006). *Immigrazione Dossier Statistico*. Roma, Anterem.
- CENTRO NAZIONALE DI DOCUMENTAZIONE E ANALISI PER L'INFANZIA E L'ADOLESCENZA. Crescere in Italia : dall'intercultura all'inclusione social. <http://www.minori.it/> [4 de diciembre de 2011].
- COLEMAN, H. L. K. (1995). "Strategies for Coping with Cultural Diversity". *The Counselling Psychologist*, 23, p. 722-740.
- DOVIDIO, J. F., MAJOR, B. & CROCKER, J. (2000). *Stigma: Introduction and Overview*. En Heatherton, T.F., Kleck, R.E., Hebl, M.R., Hull, J.C. (ed.). *The Social Psychology of Stigma*. New York, Guilford, p. 1-28.
- ERIKSON, E. H. (1968). *Identity Youth and Crisis*. New York, Norton & Co., (Trad. Italiana: *Gioventù e crisi d'identità*. Roma, Armando, 1974).
- ESSES, V. M., DOVIDIO, J. F., SEMENYA, A.H. & JACKSON, L.M., (2005). *Attitudes toward immigrants and immigration: The role of national and international identity*. En D. Abrams, M. A. Hogg & J. M. Marques (Eds.). *The Social Psychology of Inclusion and Exclusion*. New York, Psychology Press, p. 317-337.
- EXPOSITO, F. y MAYA, M. (2005). *Aplicando la Psicología Social*. Madrid, Piramide, p. 255-276.
- FERNANDEZ, A. R. y ALVAREZ, M. J. (2005). *Las Otras Migraciones: La Emigración de Menores Marroquíes no Acompañados a España*. Universidad Internacional de Andalucía, Madrid, Ediciones Akal.
- FESTINGER, L. (1954). "A theory of Social Comparison Processes". *Human Relations*, 7, p. 117-140.
- FLORACK, A. & PIONTKOWSKI, U. (2000). "Acculturation Attitudes in the Dutch and the Germans towards European Union: The Importance of National and European Identification". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 21, p. 1-13.
- FORNASA, W. & MEDEGHINI, R. (2003). *Abilità differenti: processi educative, co-educazione e percorsi delle differenze*, Franco Angeli.
- GARCIA, M. C., NAVAS, M. y CUADRADO, I. (2003). "Los turistas se divierten, los inmigrantes trabajan: una descripción de dos grupos sociales a través del dibujo infantil". *Revista Internacional de Psicología y Terapia psicológica*, 3/1, p. 59-79.

- GORDON, M. M. (1964). *Assimilation in American life*. Nueva York, Oxford University Press.
- GRAH-LITTLE, B. & HAFDAHL, A. R. (2000). "Factors Influencing Racial Comparison Across Different Ethnic Group: A Quantitative Review". *Psychological Bulletin*, 126, p. 26-54.
- GCIM. *Global Commission On International Migration*. <http://www.gcim.org/es/> [20 de noviembre de 2011].
- GRAVES, T. D. (1967). "Psychological acculturation in a tri-ethnic community". *South-western Journal of Anthropology*, 23, p. 337-350.
- INE, Instituto Nacional De Estadística. *Extranjeros censados en España, 1981/2009*. <http://www.ine.es/> [1 de diciembre de 2011].
- IOM, International Organization Of Migration. *A propósito de la migración*. <http://www.iom.int/jahia/jsp/index.jsp> [25 de noviembre de 2011].
- ISTAT, Istituto Nazionale di Statistica. *Población extranjera residente al 1 de enero de 2007 por edad (14-19 años) y sexo en Italia y en Parma y provincia* <http://www.istat.it/it/> [2 de diciembre de 2011].
- IZQUIERDO, A. (1996). *La inmigración inesperada: la población extranjera en España (1991-1995)*. Madrid, Trotta Ed.
- JOST, J. T. & BANAJI, M. R. (1994). "The Role of Stereotyping in System Justification and the Production of False Consciousness". *British Journal of Social Psychology*, 33, p. 1-27.
- JUNTA DE ANDALUCÍA, Observatorio de la Infancia en Andalucía. *Estado de la infancia y adolescencia en Andalucía: Inmigración*. http://www.juntadeandalucia.es/observatoriodelainfancia/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=926 [1 de diciembre de 2011].
- LAFROMBOISE, T., COLEMAN, H. L. K. & GERTON, J. (1993). "Psychological Impact of Biculturalism: Evidence and Theory". *Psychological Bulletin*, 114, p. 395-412.
- LLAUMETT, M. (1984). *Les jeunus d'origine étrangere de la marginalisation à la participation*. Paris, L'Harmattan.
- LOIZATE, J. A. (2002). *La depresión en los inmigrantes: una perspectiva transcultural*. Barcelona, Ediciones Mayo.
- LOPEZ, D. E. (1999). *Social and Linguistic Aspects of Assimilation Today*. En Hirschman, C., Kasinitz, & P. DeWind, J. (ed.). *International Migration: The American Experience*. New York, Russel Sage Foundation, p. 212-22.
- MACCARINI, A. (2002). *I percorsi migratori*. En Giovannini, G., Queirolo Palmas, L. Una scuola in comune. Esperienze scolastiche in contesti multietnici italiani. Torino, Edizioni della Fondazione Giovanni Agnelli, p. 31- 54.
- MAEC, Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. *Derechos Humanos*. <http://www.maec.es/es/home/Paginas/HomeEs.aspx> [13 de noviembre de 2011].
- MANCINI, T. (2006). *Psicologia dell'identità etnica. Sé e appartenenze culturali*. Roma, Carocci.
- MANTOVANI, G. (2004). *Intercultura. E' possibile evitare le guerre culturali?*. Bologna, Il Mulino.
- MARCIA, J. E., WATERMAN, A. S., MATTESONA, D. R., ARCHER, S. L. & ORLOFSKY, J. L. (1993). *A Handbook for Psychosocial Research*. New York, Springer-Verlag.
- MARTINEZ, M., GARCIA, M., MAYA, I., RODRIGUEZ, S. y CHECA, F. (1996). *La integración social de los Inmigrantes Africanos en Andalucía: Necesidades y Recursos*. Ed. Junta de Andalucía y Universidad de Sevilla.
- MAZZARA, B. (2007). *Prospettive di Psicologia Culturale*. Carrocci Ed.

- MAZZETTI, M. (1996). *Strappare le radici. Psicologia e psicopatologia di donne e uomini che migrano*. Torino, L'Harmattan Italia.
- MOSCOVICI, S. (1975). *La part sédentaire et la part nomade*. En Poliakov, L. (ed.). *Homme et betes. Entretiens sur le racisme*. Paris, Mouton, p. 19-58.
- NAVAS, M. S., PUMARES, P., SÁNCHEZ, J., GARCÍA, M. C., ROJAS, A. J., CUADRADO, I., ASENSIO, M. y FERNÁNDEZ, J. S. (2004). *Estrategias y actitudes de aculturación: la perspectiva de los inmigrantes y de los autóctonos en Almería*. Sevilla, Junta de Andalucía.
- NAVAS, M., GARCIA, M. C., SANCHEZ, J., ROJAS, A. J., PUMARES, P. y FERNANDEZ, J. S. (2005). "Relative Acculturation Extended Model (RAEM): New Contributions with Regard to the Study of Acculturation". *Internationale Journal of Intercultural Relations*, 29, p. 21-37.
- NATHAN, T. (2000). "Psychothérapie et politique. Les enjeux théoriques, institutionnels et politiques de l'ethnopsychiatrie". *Genèses*, 38, p. 136-159.
- NEHRU, J. (1941). *Toward freedom. Autobiography*. New York, John Day.
- PEREZ, J. A., MOSCOVICI, S. y CHULVI, B. (2002). "Natura y cultura como principio de clasificación social. Anclaje de representaciones sociales sobre minorías étnicas". *Revista de Psicología Social*, 17, p. 51-67.
- PETTIGREW, T. F. & MEERTENS, R. W. (1995). "Subtle and Blatant Prejudice in Western Europe". *European Journal of Social Psychology*, 25, p. 57-76.
- PETTIGREW, T. F. (1998). "Intergroup contact theory". *Annual Review of Psychology*, 49, p. 65-85.
- PHINNEY, J. S. (1989). "Stage of Ethnic Identity in Minority Group Adolescent". *Journal of Early Adolescence*, 9, p. 34-49.
- PHINNEY, J. S. (1996). "When We Talk about American Ethnic Groups, What Do We Mean?". *American Psychologist*, 51, p. 918-927.
- PHINNEY, J. S. (2003). *Ethnic Identity and Acculturation*. En Chun, K.M., Balls, O.P. & Marin, G. (ed.). *Acculturation: Advances in Theory, Measurement, and Applied Research*. Washington (DC), American Psychological Association, p. 63-81.
- PHINNEY, J. S., ONG, A. & MADDEN, T., (2000). "Cultural Values and Intergenerational Value Discrepancies in Immigrant and Non-immigrant Families". *Child Development*, 71/2, p. 528-39.
- PHINNEY, J. S., ROSENTHAL, D. A., (1992). *Ethnic Identity in Adolescence: Process, Context, and Outcome*. En Adams, G.R., Gullotta, T.P., Montemayor, R. (ed.). *Adolescent Identity Formation*. Newbury Park (CA), Sage, p. 145-172.
- PIONTKOWSKI, U. & FLORACK, A., (1995). *Attitudes toward acculturation from the dominant group's point of view*. Comunicación presentada al VI European Congress of Psychology, Atenas.
- PIONTKOWSKI, U., FLORACK, A., HOELKER, P. & OBDRZÁLEK, P., (2000). "Predicting acculturation attitudes of dominant and non-dominant groups". *International Journal of Intercultural Relations*, 24, p. 1-26.
- PIONTKOWSKI, U., ROHMAN, A. & FLORACK, A. (2002). "Concordance of acculturation attitudes and perceived threat". *Group Processes & Intergroup Relations*, 5/3, p. 221-232.
- RED INTERNACIONAL DE MIGRACIÓN Y DESARROLLO. *Revista Migración y Desarrollo*. www.migracionydesarrollo.org [10 de noviembre de 2011].
- REDFIELD, R., LINTON, R. & HERSKOVITS, M. J. (1936). "Memorandum for the Study of Acculturation". *American Anthropologist*, 38/1, p. 149-152.

- ROSENBERG, S. (1988). *Self and Others: Studies in Social Personality and Autobiography*. En L. Berkowitz (ed). *Advances in Experimental Social Psychology*. New York, Guilford Press, p. 57-95.
- ROTHERAM, M. J. & PHINNEY, J. S. (1987). *Introduction: Definitions and Perspectives in the Study of Children's Ethnic Socialisation*. En J.S. Phinney, M. Rotheram (ed.). *Children's Ethnic Socialisation: Pluralism and Development*. Newbury Park, Sage, p. 10-28.
- SABATIER, C. y BERRY, J. W. (1996). *Inmigración y aculturación, Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos*. Bouhris, R. Y. y Leyens, J. P. (ed.), Madrid, McGraw-Hill.
- SAYEGH, L. & LASRY, J. C. (1993). "Immigrants' adaptation in Canada: Assimilation, acculturation, and orthogonal cultural identification". *Canadian Psychology*, 34/1, p. 98-109.
- SCLAVI, M. (2000). *L'arte di ascoltare e mondi possibili: come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Pescara, Le vespe.
- SCOTT, W. & SCOTT, R. (1989). *Adaptation of immigrants: individual differences and determinants*. Oxford, International Series in Experimental Social Psychology, 18.
- SCOTT, W. A., SCOTT, R. & STUMPF J. (1989). *Adaptation of immigrants: individual differences and determinants*. Pergamon Press.
- SECCHIAROLI, G. (2001). *Pensando al futuro: l'immagine di sé tra desideri e aspettative, Ragazzi insieme a scuola. Una ricerca sui percorsi di socializzazione di studenti stranieri e italiani nelle scuole medie di Modena*. Faenza, Giovannini, G. Homeless Book.
- SERRANO, J. (1995). "La emergencia de la psicología cultural en el panorama de la psicología actual". *Anthropologica, Revista de etnopsicología y etnopsiquiatría*, 17, p. 35-45.
- SIGUÁN, M. (2003). *Inmigración y adolescencia. Los retos de la interculturalidad*. Barcelona, Paidós.
- SMITH, P. B. & BOND, M. H. (1999). *Social Psychology across cultures*. Londres, Prentice Hall.
- SMORTI, A. (2003). *La psicologia culturale: processi di sviluppo e comprensione sociale*. Carocci.
- SPARROW, L. M. (2000). "Beyond Multicultural Man: Complexities of Identity". *International Journal of Intercultural Relations*, 24, p. 173-201.
- SPENCER, M. S., ICARD, L. D., HARACHI, T. W., CATALANO, R. F. & OXFORD, M. (2000). "Ethnic Identity among Monoracial and Multiracial Early Adolescents". *Journal of Early Adolescence*, 20/4, p. 365-87.
- TAIFEL, H. (1972). *La categorisation sociale, Introduction a la psychologie sociale*,. Lorusse, Moscovici, S. (de.), Paris, 1, p. 272-302.
- TAIFEL, H. & TURNER, J. C. (1979). *An Integrative Theory of Intergroup Conflict*. En Worchel, S. & Austin, W.G. (ed.). *The Social Psychology of Intergroup Relations*, Monterey, Brook-Cole, p. 33-47.
- TAYLOR, E. B. (1871). *Primitive Culture*. (Reissued by Cambridge University Press, 2010).
- TOURAINÉ, A. (1995). "Que es una sociedad multicultural? Falsos y verdaderos problemas". *Claves de Razón Práctica*, 56, p. 14-25.
- TURNER, J. C. (1987). *A Self-categorization Theory, Rediscovering the Social Group*. En Turner, J. C., Hogg, M., Oakes, P. J., Reicher, S. D. & Wetherell, M. S. (eds.) New York, Blackwell, p. 42-67.
- UNICEF ESPAÑA. *Ni ilegales ni invisibles, Realidad jurídica y social de los Menores Extranjeros en España*. Informe de 2009. <http://www.unicef.es/> [3 de diciembre de 2011].
- VERKUYTEN, M. & NEKUEE, E. (1999). "Ingroup Bias: The Effect of Self Stereotyping, Identification and Group Threat". *European Journal of Social Psychology*, 29, p. 411-418.

- WITHIN, H. & BERRY, J. W. (1975). "Psychological Differentiations in Crosscultural Perspective". *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 6, p. 4-87.
- WARD, C. & KENNEDY, A. (1999). "The measurement of sociocultural adaptation". *International Journal of Intercultural Relations*, 23, p. 659-677.
- ZANNINI, F. (2002). *Ahmed il mio vicino di casa, Guida alla conoscenza dei musulmani*. ISCOS, Marche Onlus.

SOUTHERN EUROPEANS AND ‘MOORS’ FROM THE EARLY MODERN ENGLISH PERSPECTIVE: THE STRANGER IN THE DRAMATIC PRODUCTION OF SHAKESPEARE AND DEKKER¹³³

Primavera Cuder
Universidad de Jaén

ABSTRACT

In the early modern literary and non-literary production, Catholics and Muslim ‘Moors’ are often strategically presented as having similar —mainly negative— features. The anxieties about the menacing presence of these *Others* can be perceived in dramatic works such as Thomas Dekker’s *Lust’s Dominion* (ca. 1600) or *Othello* (1603-04) by William Shakespeare. While reflecting their cultural context, these works might be influential in a society characterized by its changing attitudes towards these strangers, and who could be, in turn, instrumental to (apparently) support or challenge the contemporary ideologies and the established principles.

KEYWORDS: ‘Moor,’ Spaniard, Other, identity, attraction and rejection, sedition and containment.

RESUMEN

En la producción literaria y no literaria de la época pre-moderna, las figuras de católicos y ‘moros’ musulmanes a menudo se caracterizan por presentar rasgos similares, principalmente negativos. Las ansiedades inducidas por la amenazadora presencia de estos Otros se puede apreciar en obras dramáticas como la de Thomas Dekker, *Lust’s Dominion* (ca. 1600), o *Othello* (1603-04) por William Shakespeare. Tales trabajos se caracterizan por reflejar su contexto social y por su posible influencia en una comunidad que presenta actitudes cambiantes hacia estos extranjeros, quienes, a su vez, pudieron constituir un medio para (aparentemente) apoyar o desafiar las ideologías y los principios contemporáneos establecidos.

PALABRAS CLAVE: ‘moro’, español, Otro, identidad, atracción y rechazo, sedición y represión.

¹³³ A preliminary version of this paper, entitled “The Representation of the Moor in Shakespeare’s *Othello* and *Titus Andronicus*, and Thomas Dekker’s *Lust’s Dominion*” has been presented at the 22nd International SEDERI Conference (UNED, Madrid, 2011). This article was written as part of the Research Project *Muslims, Spaniards and Jews in Early Modern English Texts: The Construction of the Other* of the Spanish National Research Programme (I+D+I 2008-2011—Ref. FF12009-13165).

... And for this Barbarous Moor, and his black train,
Let all the Moors be banished from Spain.
(Thomas Dekker, *Lust's Dominion* 5.6)

During the early modern period, the socio-political and economic changes developing within the European milieu initiated a movement towards the transformation of the prevalent conventions existing until then, an event that would eventually influence the relationships among different communities as well as the way certain cultures were perceived in the Western world. Culturally speaking, the differences between Protestants, Catholics and non-Christian communities, could be considered as instrumental in this process of change. Such conflicts are particularly noticeable in the discussions about the treatment and representations of Muslim 'Moors' and of Catholic societies, two different communities that, from an early modern English perspective, are strategically presented as having common —mainly negative— features. The anxieties about the menacing presence of these Others can be perceived in dramatic works such as Thomas Dekker's *Lust's Dominion* (ca. 1600). However, the consequence of establishing contact with the stranger was by no means something uncommon in the early modern English literary production and was explored in several works such as the popular *Othello* (1603-04) by William Shakespeare, among others.

It may be argued that such documents —notably dramatic texts— not only constitute and reflect a given culture and its economic and political situation, but that they also exerted an important influence in society, and were used either to (apparently) support the established principles, or as a means to challenge such ideologies. Several Elizabethan and Jacobean texts provide an essential overview of the self-alien relations during this period, presenting an ambivalent attitude of approximation and rejection of these foreign Others that may be considered a simultaneous attempt at dissidence and containment of the social and ideological movements operating around the fashioning of strangers. As a result, these plays (re)produce a shifting and ambivalent figure of the Other, a movement presented by means of a process of cultural construction on the basis of religion, ethnicity, and ideology.

In 1596 and 1601, the deportations of some black slaves, or "blackamores," ordered by Elizabeth I, and the massive expulsions of around 300.000 Spanish Moriscos from Philip III's reign in 1609, corroborate a sustained rejection within Christianity towards the alleged otherness of these individuals. Yet, such situation was by no means a recent concern. Long before these events occurred, several early modern texts had already illustrated the tense circumstances operating in the Western world, perceiving in the figure of the extra-European foreigner (as in the case of the black sub-Saharan slaves), but also of the European Other (such as the Spanish Moriscos), a competing, menacing, or simply oddly different individual.

With these anxieties developing in the European milieu, the early modern period constituted the starting point of a movement towards the creation of an English national identity, a disposition that at this stage was still unfixed and changeable (Loomba, 2000: 201). Such identity is shaped in a situation where a series of transformations are taking place in England and where there is a shifting and ambivalent approach in the formation of the image of the stranger that could be considered a business partner or political ally, but also a competitor or a military opponent.

The purpose of this paper is to analyse the way the two attitudes alternate in the English imagination, and in the dramatic production of the period, in the representation of southern Europeans and Moors.¹³⁴ These strangers are described either positively and/or negatively, as in the case of the Spaniards and of some Muslim societies (such as the Ottoman community) who are contemplated with envy and resentment for their military superiority and

¹³⁴ The term 'Moor' in early modern Europe was often used indistinguishably to designate members of communities as different as those of Northern Africa and the Levant, Sub-Saharan Africa, or even those of the New World.

economic potential, but at the same time, with admiration towards their wealth and technological expertise. The English desire to take part in the Mediterranean trade, the occasional alliances created for this purpose, or the unspoken aspiration of contact with an appealing and advanced foreign culture, could incite the temporary fluctuation in the community—and thereafter in drama—towards a positive vision of these unexpected allies.

Such attitudes, however, were never present in discussions on the sub-Saharan African or the inhabitant of the New World. In this case, the factors affecting the oscillation of opinions concerning these individuals depended on utterly different approaches, which would be impossible to direct towards the Muslim Moor. On the one hand, the interests on colonisation promoted the descriptions of the natives of the New Worlds, and especially of black Africans, as harmless and amiable individuals allegedly ready to welcome the European coloniser; but, on the other, they were pictured as underdeveloped or even non-human and soulless individuals in order to justify their enslavement and labour exploitation.

Nevertheless, in the Mediterranean context, and finding itself in a military and/or economically aggressive proto-capitalist world, England had to struggle to achieve a central position from a respectable but less competitive situation. Hence, the figure of the Moor or the Spaniard is often presented in terms of excess and immorality, treacherousness and corruption, eventually providing a contrasting image employed to enhance with its negative features the positive representation of the islanders.

The literary production of early modern England presents a picture of how the events and anxieties of the period could affect the community, while they also reflected and, perhaps, on occasions produced social change (López-Peláez, 2007b: 125-26). In fact, despite the traditional hostility towards Otherness and difference, literature could be strategically designed, either voluntarily or unintentionally, with a double purpose: it (re)created the acts of individuals who seemed to represent an ideal image of the English identity by highlighting the differences between their behaviour and that of Others (such as the member of a foreign culture or the local unruly individuals); but, at the same time, it could undermine the prevailing national conventions presenting antithetical positions (Sinfield, 1992: 48). This way, such judgments were inevitably made public and could be questioned by the reader or spectator, who may consider them a plausible alternative to the established principles (1992: 48). In a society torn between fears about foreign influence or invasion, and worried about the presence of English insubordinates who could be inspired by alien ideologies or even bear allegiance to foreign communities (Demetriou, 2011: 196; Fuchs, 2007: 96), we may recognise in drama an unconscious internal struggle, or perhaps a conscious effort, towards dissidence, hidden behind an apparent conformity to the accepted social conventions. Such elements could provide, for instance, a brief glimpse of a wealthy and cosmopolitan world where class mobility was possible and, by means of which, the traditional fixed position of the high classes could be subtly challenged (Dollimore, 1989: xxi).

In the 1980s Jonathan Dollimore already suggested the possibility that, during this period, several plays did question the structures of the accepted conventions, while such traditionalist ideologies were also introduced in the text to comply with the demands of the powerful local authorities, and (apparently) employed in order to support their principles and their actions (1989: xxiii). This could be done by introducing subtle allusions that would collide with such ideas or by representing the disagreement of an individual with these factions (1989: 8). In fact, even if the strict censorship that analysed literary production forced playwrights to hide possible allusions to dissidence, theatre could be a particularly dangerous medium to expose the gaps and the contradictions of the socio-political structure of a state or even as a means to undermine the ideological legitimacy of monarchy, law, religion or the accepted morals (1989: 22-25). Even if a dramatic work presented a collapse within the social order and its final restoration, the lapse of time when anarchy was on stage could be used to

give to the audience a glimpse of political insubordination. Perhaps, to escape censorship, dissidence was strategically demonised and condemned —eventually favouring the re-establishment of such stability—, but the dissenting aspects could be the actual message for the audience (1989: 22-25). This rebellion was often initiated by an Other: an individual with a different religion, a rebellious woman, an unprivileged individual, or a foreigner, as we can observe in works such as George Peele's *The Battle of Alcazar* (ca. 1588), *Titus Andronicus* (ca. 1592) and *Othello* (1603-04) by William Shakespeare, Thomas Dekker's *Lust's Dominion* (ca. 1600), and Thomas Middleton and William Rowley 's *All's Lost by Lust* (1618-20), to mention only a few English plays from 1500 to 1660 where a foreigner is presented as an individual who shakes the foundations of social order.¹³⁵

FROM AFRICA TO EUROPE

Since the Muslim invasion of Spain in 711, for the English of the early modern period the image of the Moor was deeply intertwined with that of the Spaniard and the Portuguese (Bartels, 2008: 127-28). In fact, among the first contacts between Moors and Europeans we could stress the ones with the Moriscos, the baptized Moors who remained in Spain after the decisive outcome of the *Reconquista* (1492). These individuals nominally adopted the Spanish language, religion, and customs, but they secretly remained Muslims, spoke Arabic and kept their own Moorish customs. At the same time, the economically admired and envied Italy shared with Habsburg Spain a Mediterranean geographical position, their association — as Catholics— to the Pope, and a significant commercial exchange with several non-European communities. Associated with wealth but also with lust, Machiavellianism and corruption, it was no coincidence, hence, that the busy Mediterranean could represent quite a complex idea in the English imagination and, perhaps, a cohesive economic force —or, in the case of Spain, an actual military menace—, gradually influencing and approaching England from southern Europe. To exemplify this complicated relationship with alien societies, we could consider *The Anatomy of Melancholy* (1621) where Robert Burton not only corroborates the hostility towards the Muslim Others, but also their common traits with European communities such as Spain and other Catholic or Mediterranean Others:

... All hote and Southerne Countries are prone to lust, and farre more incontinent, then those that liue in the north... so are Turks, Greeks, Spaniards, Italians, and all that latitude... (Pt. III, Sect. II, Memb. II, Subsect. I)
See but with what rigor those iealous husbands tyrannise ouer their poore wiues, In Greece, Spaine, Italy, Turkey, Africke, Asia, and generally ouer all those hot countries. (Pt. III, Sect. III, Memb. II, Subsect. I)

Yet, in drama the foreign Other was not always described in negative terms. For instance, despite the sustained antagonism among the convictions of different communities, religion was occasionally used to stress similarities and affinities with other societies when

¹³⁵ Among other titles presenting alien characters such as Turks, Jews, Spaniards or Italians, we could mention the works of Christopher Marlowe, *Tamburlaine*, parts I and II (1587 and 1588) and *The Jew of Malta* (1589-90); George Peele's *Soliman and Perseda* (1590); Robert Greene's *Alphonsus, King of Aragon* (1588), *Orlando Furioso* (1589/1594?) and *Selimus, Emperor of the Turks* (1594); *The Fair Maid of the West*, parts I and II (1603 y 1630) and *If You Know not Me You Know Nobody*, part II, by Thomas Heywood; William Shakespeare's *The Merchant of Venice* (ca.1598); *A Christian Turned Turk* (1612) by Robert Daborne; *The Knight of Malta* (1618) by John Fletcher and Philip Massinger; *The Courageous Turk* (1618) and *The Raging Turk* (1618) by Thomas Goffe; *Philaster* (1609) and *The Island Princess* (1621) by Francis Beaumont and John Fletcher; *The Changeling* (1622) by Thomas Middleton and William Rowley; *A Game at Chess* (1624) by Middleton; or *The Renegado* (1623) by Philip Massinger. For a comprehensive corpus dealing with Moors in early modern English drama see Luciano García's (2011) *The Moor in the English Dramatic Mirror: The Term 'Moor' in the Primary Texts of Early Modern English Plays*. In López-Peláez, J. (ed.). *Strangers in Early Modern English Texts*. Frankfurt, Peter Lang, p. 25-74.

needed. This is the case of the Muslim doctrine, whose similarities with the Protestant principles and the positive side of both its teachings and its practitioners were emphasized when the situation required an alliance, for example, against Catholic communities. Such sympathy is evident in the cases where England established either military or economically oriented alliances with the Moroccan or Ottoman Muslims. The agreements established by Elizabeth I in the 1580s with the Ottoman Sultan Amurath III were deemed highly valuable in their opposition against a common competitor: the Spanish monarchy. Such sentiments are evoked by George Peele in *The Battle of Alcazar* (ca. 1588), where we may perceive certain degree of affinity with the Moroccan community and the English aversion towards Spain. Here Peele describes the legitimate King of Morocco as the “brave Barbarian lord Muly Molocco” (1, Prol., 12), fighting against unlawful Muly Mahamet. The traitor is supported by the naïve King of Portugal, who is, on the other hand, sympathetically described, being the victim of his own fiery foolishness and of the dealings of the treacherous and “double face[d]” King of Spain (3.1.50).

At the same time, in a period when the improvement of the financial conditions of an individual in England was still a difficult task, foreign communities could be considered as lands for opportunity associated with an image of wealth and power available to those who would willingly convert to Islam. Such desire of contact with these appealing and exotic distant cultures is suggested in the anonymous treatise *The Policy of the Turkish Empire* (1597), where the author complains that the renegade carried about all the quarters and streets of the City, with great triumph and joy of the people, who have drums and trumpets sounding before them; & besides divers gifts and rewards bestowed upon him, he is made free for ever after from all tributes and exactions. Through the desire of which gain & privilege, many of the Greeks ... and many Albanezes ... doo willingly offer themselves to be circumcised (1597: 24).

Likewise, English conversion is documented in texts such as Edward Kellet and Henry Byam’s *A returne from Argier. A sermon preached at . . . the re-admission of a relapsed Christian into our Church* (1628), where the Byam asserts:

. . . I am informed, many hundreds are Musselmans in Turkey and Christians at home, doffing their religion as they do their clothes, and keeping a conscience for every harbour where they shall put in. And those apostates and circumcised renegadoes they have discharged their conscience wondrous well if they can return, and (the fact unknown) make profession of their first faith. These men are cowards and flexible before the fall, careless and obstinate after it. . . . (1628: 74)

This was the case not only of several Muslim territories such as Persia or the Ottoman Empire, but also of Christian European locations such as Spain, France or Venice, described as alluring cosmopolitan and wealthy lands. This image of the foreign space is suggested by the proud Venetian noble Brabantio in Shakespeare’s *Othello* (1602-03), who, awoken in the middle of the night, complains: “... This is Venice / My house is not a grange ...” (2008: 1.1.108-09), establishing not only a separation of class between himself and the soldiers who noisily irritate him, but also highlighting the economically challenging status and enviable position of Venice.

Finally, the New World and Africa were also considered attractively threatening and exotic locations, as suggested by Shakespeare in *Othello*, where its protagonist asserts in a popular passage that when he spoke with Desdemona about the experiences of his life she was amazed by his exotic stories:

OTHELLO: Her father loved me, oft invited me;
Still questioned me the story of my life
From year to year, the battles, sieges, fortunes
That I have passed.

...

And of the Cannibals that each other eat,
The Anthropophagi, and men whose heads
Do grow beneath their shoulders. This to hear
Would Desdemona seriously incline;

...

She'd come again, and with a greedy ear
Devour up my discourse. ...

...

She loved me for the dangers I had passed (2008: 1.3.127-66)

In this passage of *Othello*, based on John Pory's 1600 translation of John Leo Africanus's *A Description of Africa* (1526), the representation of the Moor is associated with a wide range of foreign Other figures. Here the image of the noble Moor—the soldier of Venice—, collides with the one of the barbarous black sub-Saharan African. This ambivalent approach towards the stranger could be the result of the changing relations with foreign communities, or of a flexible attitude provoked by the shifting socio-economic situation and the political interests of England, presenting the exotic image of an appealing, even if excitingly threatening Orient, suitable for financial adventurers. The unbalanced descriptions in drama, however, could also respond to the uneven arrangement within the text of the submissive attitudes that agreed with the socially accepted conventions of the period, subtly alternating with elements of resistance that displayed an alternative to those standards, and which, for instance, described the lands of the stranger as a site of peril but also as one of freedom.

In order to hide the dissident elements (even if we find some cases where the foreign Other is described in a positive way), a negative overall implication was typically required in a situation of intercultural tensions. The English resentment against Spain and the Pope, the menacing incursion of non-European religions and cultures in Europe, or the fears towards a stranger menacing racial 'purity,' in all likelihood influenced such accounts. Thus, again in *The Policie of the Turkish Empire* (1597), the author provides some evidence about the presence of these anxieties by asserting that

The Turks do desire nothing more than to draw both Christians and other to embrace their religion and to turn Turk. And they do hold that in so doing they do God good service, be it by any means good or bad, right or wrong. For this cause they do plot and devise sundry ways how to gain them to their faith. And many times when they see that no other means will prevail, then they will frame false accusations against them (1597: 19).

DIFFERENCES AND SIMILARITIES: MOORS AND SOUTHERN EUROPEANS

During the early modern period, Moors, sub-Saharan Africans, and the inhabitants of the New World were clearly recognised by Europeans as pertaining to very different communities. Muslim societies, for instance, were recognised as powerful and technologically advanced, while black Africans were considered inferior or even non-human, a mere

commodity for slave-trade, being their skin colour an alleged mark of servitude.¹³⁶ In the 1970s Hayden White pointed out that, even if —from antiquity— the features of the two societies were occasionally confused, both were clearly recognised by Europeans as different societies (1978: 165). The sub-Saharan individual was deemed a speechless, ‘monstrous,’ and animalised “Wild-Man”, while the “Barbarian,” such as the Muslim Moor, was the subject of a different culture (1978: 165). Yet, at the same time, these extra-Europeans were often portrayed as having similar physical and behavioural features, despite the awareness that the two communities were by no means the same: for instance, the inhabitants of sub-Saharan Africa were frequently pictured as darker than the “tawny Moores.” As Loomba explains, “the word ‘blackamoor’ ... collapses religious and somatic vocabularies, which, despite knowledge about white Moors and non-Muslim blacks, could not be unknotted. In fact the same writer can make distinctions between the two and collapse them” (2000: 211).

Among the features supposedly shared by these communities, we could mention the attribute of ‘excess’ or lack of control; while physical ‘anomalous immoderation,’ for instance, allegedly mirrored behavioural sexual intemperance, presenting an intolerable challenge to the prowess of the European individual. Such characteristic was not only attributed to sub-Saharan individuals, but also bestowed on Muslim or Arab characters as we may perceive in the dialogue of act 4 concerning the fight between Philip and Eleazar in Thomas Dekker’s *Lust’s Dominion* (ca. 1600). Here, when the armed Spanish prince defies the Moor claiming his life, Eleazar blatantly challenges Philip’s manliness by adding:

ELEAZAR. ... With that! what a blunt axe? think’st thou I’le let
Thy fury take a full blow at this head,
Having these arms, be wise; go change thy weapon.

...

PHILIP. ... Come Moor, I am arm’d with more then compleat steel, ...

...

ELEAZAR. ... Fling me thy sword, there’s mine, I scorn to strike
A man disarm’d. ... (1994: 4.3)

As a possible defence of ‘white’ masculinity, such confrontation could be countered by means of a scheme of ‘feminization’ of the Moor and, by association, of the foreign Other in general, especially in a situation of contact between Muslims and Catholics. This is the case of Dekker’s play where the Queen Mother, who would “wage all Spain / To one sweet kisse” of her Moorish lover (1994: 1.1), and her son, King Fernando, are driven and completely overpowered by their passions —traditionally considered a feminine weakness—, being unable to govern their realm with a steady and vigorous hand, an attitude typically associated with men. Hence, described as weak, effeminate, lascivious and cowardly, with a religion easy to undermine, and effortlessly converted to Protestantism, the Moorish “extravagant and wheeling stranger / Of here and everywhere,” and, to some extent, the Catholic individual, were represented as the opposite image of the ideal and stoically hardy Englishman (Shakespeare, 2008: 1.1.37-38). Such attitude, however, may betray a reaction to a sense of insecurity motivated by the presence of the powerful foreign communities, and a need to characterize the English as virile, masculine, noble, chaste and not (unless forced — but even then, only temporarily) prone to commit apostasy (López-Peláez, 2007b: 132-33).

The contact through history between different ethnicities and cultures in Europe were probably significant factors in the formation of an English national identity. The coexistence

¹³⁶ Recent studies by Gustav Ungerer on previously overlooked early modern English and Spanish records, show that the English were active in the slave trade in Andalusia as early as the 1480s when the English merchant William de la Founte became involved with this business (2008: 17-18).

of Moors and Catholics (such as Italians, for commercial purposes, but especially Spaniards), for instance, could provoke a combined rejection of those southern European and extra-European cultures, and therefore the association of the one with the other under analogous conceptions. Such contact, in turn, provided a further element to stress the difference between the Mediterranean and the English communities. The attempt to blur the space that separates Muslims and Catholics is noticeable in *Lust's Dominion*, where the Moor Eleazar, a former Moroccan prince, now married to a Spanish noble woman, tries to erase such boundary by stressing the importance of hierarchy: "Although my flesh be tawny, in my veines, / Runs blood as red, and royal as the best / And proud'st in Spain ..." (1994: 1.2). Similarly, in the 1622 anonymous pamphlet *Newes From Pernassvs*, the features of the monarchy of Spain are described as being comparable to the ones of the Moor, having "a complexion very tawny, much inclyning to the Moore, therefore her customes are rather proud, then graue; and in all her actions, hath more of the cruell then the severe" (1622: 9). As Vitkus points out, during this period we may notice a fear towards, and a conflation of internal (European) and external (extra-European) enemies. In fact, both the Muslim community and the Catholic Pope were considered a menace for Europe: the former would attack and threaten with conquest and physical submission the white, Western society, while the latter represented a further menace of corruption of the very soul of the individual (Vitkus, 2003: 60, 77-78).

During the early modern period, the influence of Moorish customs or the integration of the Muslim Other within Western or Christian communities was thus believed to affect the established structure of society. More than ever, after the Moorish occupation of Spain and Portugal during the Middle Ages, the introduction of foreign habits within Europe could be considered appealing —and, therefore, threatening for both the soul and the state— as a consequence of the tolerance of several Muslim and southern European societies in aspects such as social mobility. In fact, while nascent capitalism in England was occasionally a good time for profit-making, the humblest individuals, for whom the improvement of financial conditions was an arduous task, could be tempted to 'take the turban' in order to achieve what was considered to be the more accessible wealth and power of certain foreign communities. This attractive possibility and the inherent positivity attached to such contact with the foreign culture was displayed in dramatic works such as Christopher Marlowe's *Tamburlaine* plays (1587 and 1588) where the valiant warrior obtains power and wealth in an Oriental context from the humble position of a Scythian shepherd.

Yet, as Burton points out, for the Christian islanders to commit apostasy was not only an act of rupture with religion, it was a "subjugation of English masculinity": it revealed lack of manliness or weakness, as the individual was unable to resist the conversion (2005: 32). Barthelemy, in addition, suggests that the attractive idea of sexual freedom assigned to Muslim communities combined with social repression in England could provoke a feeling of "sexual insecurity" and "anxiety;" a desirable but simultaneously 'sinful' status that might produce a sentiment of guilt and the resulting rejection of such behaviour (2005: 121). As a response to this internal struggle, the Moor was considered liable and therefore likely to be demonised for an alleged excessive sexual craving that, perhaps, was experienced as a fantasy by the Protestants themselves because of the suffocating social restraint within their own society.

Matar, on his part, explains that in this period a number of Englishmen were appealed by the Islamic culture and voluntarily converted to the religion of the Moor (1999: 19, 28, 33). Yet, from an English perspective and as a possible response to such threat of conversion, Burton suggests, Protestant English individuals were represented as the only ones strong enough to resist such temptations and apostasy. Otherwise, if they finally yielded to a different creed, this conversion was either merely faked out of interest or produced by a temporary moment of weakness and foolishness, as they inherently kept the strength provided

by the 'true' religion: Christianity (2005: 16-17). Such opinion is suggested by Edward Kellet in *A returne from Argier. A sermon preached at . . . the re-admission of a relapsed Christian into our Church* (1628), who asserts that English renegades are "... the chameleons which will change colour with every air, and their belief, for matters of small moment" (1628: 35).

Usually, this was not considered to be the case with Catholics or Muslims, as they were both allegedly ready to succumb to apostasy, lust and miscegenation even in their own lands. Such action not only proved their weakness, but also their supposed lack of masculinity, providing a further contrasting image to describe the incorruptible, strong, and therefore manly Englishmen. This is often exemplified in early modern travellers' accounts and plays, such as Philip Massinger's *Renegado* (1624) where the Italian Antonio Grimaldi yields to the sexual appeal of a Moorish woman and takes the turban; or *Lust's Dominion*, where the Spanish Queen unfalteringly surrenders to Eleazar's magnetism.

During this period, apostasy was altogether a subversive act against the established class system: a danger for the state and, as a result, for the structure of society as a whole (Burton, 2005: 102-04). The intrusion of the extra-European Other within Europe was often interpreted as fostering subversive acts against the accepted social mandates and hierarchy, as they could raise the interest of subjects who may eventually rebel and claim for the adoption of the foreign less strict social and moral order (2005: 102-04). This process was presented as a factor that would open a breach into the secular and religious orthodoxy, finally affecting society, as the underprivileged communities could challenge the authority and the hegemonic status of the high classes. In all probability, the playwrights of London had to make sure not to challenge the legitimacy of the monarch and the court, but at the same time they had to please the lower classes whose main interest were on "sensationalistic," racy, and dissident or "politically sensitive" subjects (Kavanagh, 2002: 154). They had to "avoid the censure of the London authorities," determined to close the theatres for their 'immoral' example, but simultaneously the dramatists had to be polemic enough to appeal to the audience that would supply their "court patron" with the necessary benefits for the business (2002: 154). Historical events and preoccupations were included in early modern plays, not only because drama both constitutes (that is, creates, informs) and reflects, or is constituted by society, but also because these conflicts were what actually concerned and interested the audiences of the period.

SPAIN, VENICE AND ROME: ANXIETIES ABOUT PERMEATION AND THE CORRUPTION OF THE STATE, THE CHURCH AND THE FAMILY IN *TITUS ANDRONICUS*, *OTHELLO* AND *LUST'S DOMINION*

Despite the close supervision of theatrical production in England,¹³⁷ a dissident attitude and the challenge of laws and conventions could operate on the early modern stage, albeit always concealed within the text and performed not by a Protestant English individual, but by a southern European, a Catholic, or an extra-European Other. To achieve a seditious undertone, the antagonistic characters could be the ones entrusted with the task of questioning the social order in the heart of a Western community. The anxieties about the permeation of the Other and the socio-political, religious and economic confrontations with Spain (especially in the post-Armada period), for instance, produce a scenery where a cruel and lustful Moor, challenges and corrupts the court, the church, and society, if allowed within Europe.

¹³⁷ In early modern England, potentially subversive elements in theatre were carefully inspected by authorities such as the *Master of the Revels* (Richmond, 2004: 272). This public person was a court official who supervised the development of dramatic production, as any performance had to be licensed before its enactment (2004: 272). Any reference to seditious opinions in the supervised work could lead to the censorship of the play or the punishment of the playwright (2004: 272-73).

In the heart of distant Spain, the Queen of *Lust's Dominion* (ca. 1600) is described as an unrepentant and lascivious woman, who does not show the least remorse for her adulterous acts despite her husband's feeble health condition. Moreover, her affair with Eleazar, the Moor, eventually destabilizes society, a situation clearly associated with the Queen's lack of morality, as she brazenly admits:

QUEEN. My husband King upon his death-bed lies,
Yet have I stolne from him to look on thee;
A Queen hath made her self thy Concubine (Dekker, 1994: 1.1)

King Fernando —Queen Mother's son— is also a shamelessly lecherous noble; while other characters are not represented on better terms. In fact, the Spaniards in most cases are depicted as excessively religious, superstitious, proud, lustful and weak, having a distracted attitude that makes them blind before the mischief of Eleazar, that freely manipulates them, and who, having "...scattered this infection, on the hearths / Of credulous Spaniards..." proclaims: "... Spain I will drown thee with thine own proud blood ..." (1994: 2.5, 6). In fact, the Moor goes beyond moral corruption, as he even seems to be actively trying to twist further the image of an already corrupted Catholic Church by plotting the usurpation of the King's crown with the aid of Cardinal Mendoza. This act, nonetheless, would not be possible without the presence of the already corrupted Spanish clergyman who, as the Queen states, on occasions entreated her to "leave the Court, and fly into his arms" (1994: 3.6). Here the promiscuity of the southern European Court and Church is hence associated with the lasciviousness of the Moor, as Spain is paradoxically portrayed as Lust's dominion. In fact, regardless of the strict social codes promoted by Catholicism during the early modern period, Spaniards were depicted as having frivolous and lustful dispositions, hidden behind a mask of austerity. Hence, the Spanish Court is imagined as a den of iniquity and corruption, where lecherous, greedy and arrogant conducts seem to be thoroughly accepted.

According to Barthelemy, Dekker's play suggests that the vices of the Spanish Court are the main responsible of endangering the whole community and of almost allowing the objective of Eleazar to take place: to satisfy his lustful desire for Isabella that menaces to produce hybridization in the Western world (1987: 105). At the same time, the Catholic Church is similarly depicted as a decadent institution consumed by corruption from its very foundations —represented by immoral, humble friars—, to its highest rank —occupied by Cardinal Mendoza. Yet, as an alternative (or parallel) reading of Dekker's censure of the Spanish community, we could consider that in *Lust's Dominion* the playwright describes two representatives of the high classes: the Queen —the symbol of the noblest and wealthiest classes within the court—, and the Cardinal —her counterpart within the powerful church. By means of such examination of these characters as iconic figures of their respective spheres, we may suggest that their behaviour might have been associated by Dekker's contemporaries with the church and the state in general —as institutions—, and therefore, with the ostentatious English Court that, during the Elizabethan and Jacobean periods, embodied both orders. In fact, most likely, the excesses and wealth typically associated with the court could not go unnoticed among the monarchs' subjects.¹³⁸ In their descriptions of the court and of the penetration of the extra-European Other in Europe, when Shakespeare and Dekker speak about Rome, Spain or Venice, they could be actually thinking —consciously or unconsciously— about London and the English society (Praz, 1996: 8-9), while, of course, pointing at other cultures, locations and beliefs. In fact, the use of these foreign locations as settings could prove safer, while to situate the action in England might be excessively challenging and hazardous.

¹³⁸ See Dollimore (1989: 4, 25, 143).

The presence of foreign Others —or the individuals who Richard Marienstras defines as the “perpetual enemies,” identifying them with the ‘enemy within’ (1985: 104-17)— are perceived as particularly dangerous, especially if they allegedly seize the control of society and manipulate the state, as a result of their lustful association with members of the ruling classes. This fear is presented in *Lust’s Dominion*, where Eleazar —married to a Spanish noblewoman and lover of the Queen of Spain— almost achieves the crown of the kingdom; and in William Shakespeare’s *Titus Andronicus* (ca. 1592) and *Othello* (1603-04), where we can observe a further association of Moorish characters with European Others.

In *Titus Andronicus* the Goth Queen Tamora, made prisoner by the Romans along with her Moorish servant and lover Aaron, seizes control of the state from the first act, when she —acting as a peacemaker— declares with apparent optimism:

TAMORA. Titus, I am incorporate in Rome,
A Roman now adopted happily,
And must advise the emperor for his good.
This day all quarrels die, Andronicus;
And let it be mine honour, good my lord,
That I have reconciled your friends and you.
For you, Prince Bassianus, I have passed
My word and promise to the emperor,
That you will be more mild and tractable. ... (Shakespeare, 2008: 1.1.459-70)

Of course, as Barthelemy suggests, this situation takes place because the Others’ “unholy grip on the community” not only remains “unsanctioned,” but also because their very presence is allowed within it (92-93). The lustful Roman emperor, Saturninus, even fosters this integration when, in the first act, he asserts that he will make Lavinia his “empress,” and then suddenly changes his mind, because “Lovely Tamora, Queen of Goths” outshines the “dames of Rome” (2008: 1.1.240, 312-18). Now, Saturninus chooses the outsider as his consort, hence, apparently making Tamora “Empress of Rome” driven by his lustful purposes (2008: 1.1.240, 312-18).

Such situation of contact with a foreigner promotes the eventual destabilisation of the whole society, especially when the stranger is given free access within the domestic sphere, or the state, as shown in *Othello*, where the soldier enters in both Brabantio’s house and the Venetian government (D’Amico, 1991: 164). Because of this acquiescence, Desdemona marries the Moor secretly, preferring him to a European —“The wealthy curled darlings” of Venice—, and challenging not only social order, but also Western masculinity (Shakespeare, 2008: 1.2.69). Desdemona, even before her entrance onstage, is described as a “fair woman,” who “made a gross revolt” by running away with a black Other:

RODERIGO. ... your fair daughter,
At this odd-even and dull watch o’th’ night,
Transported with no worse nor better guard
But with a knave of common hire, a gondolier,
To the gross clasps of a lascivious Moor —
... if you have not given her leave,
I say again, hath made a gross revolt;
Trying her duty, beauty, wit, and fortunes
In an extravagant and wheeling stranger
Of here and everywhere. ... (2008: 1.1.121-38)

The outcome of this particular situation will bring Othello before the Duke of Venice at the end of the first act. Yet, even if Brabantio now warns the State that "... If such actions may have passage free, / Bondslaves and pagans shall our statesmen be" (2008: 1.2.100), the faultline activated within the European society cannot be fixed, as the Moor has already been allowed within a family and the state of Venice, where "Valiant Othello" has been employed, ironically, to fight against other Moors: the Turkish (or Ottoman) enemies.

The three plays, therefore, may suggest an ambivalent attitude towards the intruder. Others, such as Othello, Eleazar, Aaron or Tamora, cannot be openly accepted as members of the host community, and must be necessarily expelled from it. However, it may also briefly display a positive attitude towards such strangers, revealed by a concealed desire of contact with the exotic and, to use a Freudian concept, 'uncanny' foreigner. At the same time, of course, to keep up appearances this desire is not attached to English individuals, but to southern European Others such as the noble Venetian Desdemona, the Roman Emperor Saturninus, or the Queen Mother of Spain. In fact, probably, hybridization was unthinkable in England, and the local audience would not contemplate optimistically an explicit reference suggesting that a white English could marry or have an affair with a Moor or a black person. Moreover, a play reproducing negatively life at the Court of London, as the one of *Lust's Dominion*, could entail the censure of the play or even the punishment of the dramatist. The relationship of a Moor such as Othello would be improbable with a member of the nobility and could be considered an aberration and a 'crime' against society.

Finally, when facing the coexistence with ethnically different individuals, a further element revealing the anxieties of Christianity is the problem of miscegenation. The new-born of an interracial or intercultural couple becomes the symbol of the perpetuation of a rejected ethnicity or culture, and the admittance of a descendant of these Others could signify the loss of control over a determinate branch of society: the family — a reflection of society itself. The union of a white woman —also considered an Other in a patriarchal society— with a Moor was considered particularly negative, because it meant not only a challenge of local power, but also a defiance of the white man's masculinity, rejected in favour of an extra-European Other. This could also explain why early modern plays exploring this subject are usually set in a place other than England: Englishmen were not the protagonists of these dramas because their authority and spotlessness could not be challenged or considered in peril. This union —hybridization or miscegenation—, considered illicit at the time, was rejected because it broke homology (the same with the same) by introducing difference, compared with actual, physical 'monstrosity.' In *Othello*, for instance, Iago warns Brabantio that Desdemona's and Othello's descendants will be a sort of deformed creatures half human, and half animal: "...you'll have your daughter covered with a Barbary horse, you'll have your nephews neigh to you, you'll have coursers for cousins, and gennets for Germans" (Shakespeare, 2008: 1.1.113-15).

The possible outcome of this situation could be the creation of a "civil monster," namely, an Other born in a 'civilised' culture (Shakespeare, 2008: 4.1.61). This possibility could reveal the early modern anxieties regarding a possible 'invasion' of aliens that might therefore 'attack' Christianity not only from 'without,' but also from 'within;' and, what is more, the internal enemy could be not only a 'civil monster,' but also an English apostate (Fuchs, 2007: 96). As Brabantio suggest with his warning "... If such actions may have passage free, / Bondslaves and pagans shall our statesmen be" (Shakespeare, 2008: 1.2.100), the danger of miscegenation could be also seen as threatening 'blood purity' and the state itself. It signalled promiscuity and corruption within the community, and therefore it could open a breach in the state and damage the 'purity' of an 'unmarked' white Western society, while providing the Other with rights and privileges; thus, creating the already mentioned 'civil monster.' This situation, once again, is often provoked by a weak southern European

such as the lascivious Spanish Queen of *Lust's Dominion* or the Roman emperor Saturninus in *Titus Andronicus*. The result in the last case is the birth of Aaron and Tamora's child, who is rejected by his own mother as we can learn from the reaction of his nurse when she brings the baby to his father:

NURSE. A joyless, dismal, black, and sorrowful issue.
Here is the babe, as loathsome as a toad
Amongst the fair-faced breeders of our clime.
The empress sends it thee, thy stamp, thy seal,
And bids thee christen it with thy dagger's point. (Shakespeare, 2008: 4.2.66-70)

As a consequence of such situation of exclusion, rejection was reinforced if the two figures, the foreign and the female alien, joined and initiated a disruptive campaign against the socially accepted order, challenging the traditional roles within the family and the state. Moreover, through history women were typically associated with mutability, a feature that they often shared with the alien Other in early modern literature, and, hence, the union of a woman with a Moor was probably considered particularly dangerous, as it could unleash chaos and disrupt the social order. According to Sinfield, the relationship between a woman and the Other was often considered sexually-centred, and therefore dangerous for the whole community: it reinforced the villain's unholy grip on society as the position of both women and foreigners was regarded as one of dependency (1992: 92-93). In fact, although at some points Moors and blacks were depicted as barbaric and cruel, they were also criticised for being effeminate and weak because of their alleged dependent and parasitic nature.

In drama, eventually, the disciplined and morally contained characters —or an ultimate 'divine justice'—, prevailed on the rebellious acts and suppress the lustful attitudes of both Moors and southern Europeans (Dollimore, 1989: 28). By means of this strategy, the audience of both the high and the low classes might be contented: the latter could contemplate a (brief) challenge of the social order, while the former could see how finally order and providence triumph and contain the insubordinate characters.

CONCLUSION. DISSIDENCE AND CONTAINMENT

In early modern English texts, strangeness, Otherness, or rather the 'uncanny' could be represented not only by blacks or Moors, but also by Spaniards, Italians and Portuguese, among others. These individuals were typically pictured in the plays in a negative way, but occasionally they could be depicted from a sympathetic perspective. During this period, several powerful Muslim countries, wealthy Spain, or the modern and fiercely competitive Republic of Venice (typically associated with the lust and the Machiavellianism of the greedy and treacherous merchant and with lack of moral rectitude), were cosmopolitan, mercantile, open and, in the case of Venice, non-monarchic societies, probably regarded as the counter-images of England.

The new ideas introduced by the innovative administration and lifestyle of the Mediterranean could, from an English perspective, 'poison' the minds of the early modern individual, who might be tempted to imitate the foreign cultures. Hence, despite the concealed attraction and the sympathy felt towards the novelty and the exoticism of these societies, the Mediterranean attitudes had to be attacked and criticised, as the English underlying, or morally established, conservative attitudes clashed (in this initial phase of interaction) with the dynamic and cosmopolitan communities, characterised by their relationships with diverse ethnic groups.

From an English perspective, precisely because it seems so (immorally) attractive and exotic, the attitude and the innovation ascribed to the Other reveals the weakness and corruption within his state, religion and society. Hence, a final restoration of order is required to re-establish the balance and the accepted social and moral system, punishing the stranger and setting an example for anyone secretly seduced by the conduct of the Other. Such restoration is achieved in the texts by means of an execution of the outsider or, significantly, through a racial purge that echoes the expulsions of those citizens perceived as alien Others in Europe during the fourteenth and fifteenth centuries. In *Lust's Dominion*, for instance, the words of Cardinal Mendoza who says to Eleazar "To beg with Indian slaves I'll banish you" (2008: 1.3), and King Philip's final words sentencing "For this Barbarous Moor and all his black train, / Let all the Moors be banished from Spain" (2008: 5.6), seem to be inspired by these deportations, or to anticipate the massive expulsions of Spanish Moriscos that would take place in 1609.¹³⁹

The introduction of the Other and of dissidence in society, especially in the case of *Othello*, is sometimes mixed with an unusual subtle attitude of sympathy. Still, eventually in this and other plays the expressions of sexual and religious freedom, the integration of a stranger, and the dangerous instances of miscegenation, are finally silenced or rejected as acts of dissidence against the traditional social roles. In the scene of Othello's suicide, while he describes himself as "a malignant and a turban'd Turk" who "Beat a Venetian and traduced the state," the Moor also declares that he would re-establish order by taking "by the throat the circumcised dog," and by stabbing himself (Shakespeare, 2008: 5.2.362-65). Such turn, as Vitkus suggests, "might be interpreted as a noble act in the tradition of pagan heroes like Antony," but, if this undertaking is "read in the context of the play's persistently Christian language of divine judgment, it merely confirms his identity as an infidel" (2003: 104). In his last words, he corroborates his nature as an egocentric and unforgivable misbeliever, a "base Indian" who "threw a pearl away" and who does not actually show repentance, but merely tries to manipulate what he thinks will be the accounts about his life: "Speak of me as I am; nothing extenuate, / Nor set down aught in malice" (Shakespeare, 2008: 5.2.351-52).

As we have seen, in early modern England the shifting attitudes towards the Moor and the foreign Other in general, depended on very different aspects, such as the political conflicts and the commercial alliances among communities. But, among other factors we could suggest the presence of a national fear of being 'contaminated' by a foreign culture mixed with an unspoken desire for intercultural contact, a sentiment of admiration for other societies, and a desire for challenging the national established principles, eventually hidden and contained by the apparent restoration of social order.

All these aspects affecting and, in turn, being affected by the new developing national identity, created around and in contrast with the figure of the foreigner (especially the Muslim and the black stranger), initiated, from the early modern period, a gradual displacement of other cultures and ethnicities. Such rejection, translated to southern European or Catholic communities, whose supposed corruption was either enhanced or provoked by their connection to non-European societies, would finally group different communities under the same notion, representing the negative pole of what is neither English nor white or Protestant, and so on.

In fact, we may suggest that, as shown in several early modern texts, in Europe and especially in England there is a gradual displacement, first, of sub-Saharan Africans considered as mere commodities, and as falling outside the sphere of what was allegedly

¹³⁹ These lines could be either added in following editions of the text or the expulsions were anticipated by Dekker — taking into account the precarious conditions of Moriscos in Spain or the late deportations in England (Bartels, 2008: 120). In fact, 1609 was the year of the beginning of the final massive expulsion, but Moriscos had been expelled and discriminated against for decades before that date.

‘normal,’ ‘good,’ and ‘unmarked;’ second, of the northern Africans or Muslim communities, which are often and increasingly regarded as the main corrupters of the legitimate order in Europe; and finally, of the southern European or Mediterranean communities which — because of their liminal position— are considered as the main responsible for giving free passage to the non-European Others within the white, Western world, a situation that will eventually, and unavoidably drag them out of what was considered the ‘civilized’ world.¹⁴⁰

As we can infer from this lineal movement from Africa to Europe, there is a gradual shifting of what is deemed the core of civilization, traditionally situated in the Mediterranean sphere. As a result, from an English point of view, the ideological centre and the very essence of the European society are now displaced to northern Europe, finally establishing its very core in England.

Yet, these implications could be (un)consciously questioned by early modern dramatists, who may employ and illustrate some aspects of this foreign influence as appealing and liberating. In spite of the introduction of elements which demonise the stranger and widen the separation with the southern and extra-European Other, early modern plays often seem to be simultaneously incorporating foreign social customs and ideologies while handling them to undermine social and ideological conventions. That is, by presenting a (fleeting) challenging idea, they could be willingly or unconsciously introducing these concepts which menaced to defy the order established by an English society that sees itself as unmarked, masculine, and morally superior. Such order seeks homogeneity, fixity, and social control, in opposition to the diversity or movable and permissive condition represented and offered by the fascinating stranger.

WORKS CITED

- AFRICANUS, L. J. (1600). *A Geographical Historie of Africa*. Pory, J. (Trans.).
- ANON (1973). *A Libell, fixte vpon the French Church Wall, in London. Anno 1593^o*. In Arthur Freeman ‘Marlowe, Kyd, and the Dutch Church Libel.’ *English Literary Renaissance* 3. <http://www2.prestel.co.uk/reyl/libell.htm> [16 October 2011].
- ANON. [Attrib. to Giles Fletcher]. (1597). *The policy of the Turkish Empire*. EEBO. <http://0-eebo.chadwyck.com/avalos.ujaen.es/search> [16 October 2011].
- ANON. [Attrib. to Thomas Scott]. (1622). *Nevves from Pernassus*. Helicon. [STC / 22080-1155:06]. EEBO. http://0-eebo.chadwyck.com/avalos.ujaen.es/search/full_rec?ACTION=ByID&ID=99852198&SOURCE=config.cfg [16 October 2011].
- BARTELS, E. C. (2008). *Speaking of the Moor. From “Alcazar” to “Othello.”* Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- BARTHELEMY, A. G. (1987). *Black Face Maligned Race*. Baton Rouge, Louisiana State University Press.
- BURTON, J. (2005). *Traffic and Turning. Islam and English Drama, 1579-1624*. Newark, University of Delaware Press.
- BURTON, R. (1621). *The Anatomy of Melancholy*. EEBO. http://0-eebo.chadwyck.com/avalos.ujaen.es/search/full_rec?ACTION=ByID&SOURCE=pgimage.s.cfg&ID=V23165 [16 January 2012].
- D’AMICO, J. (1991). *The Moor in English Renaissance Drama*. Tampa, University of South Florida Press.
- DEKKER, T. (1994). *Lust’s Dominion*. Cambridge, Chadwyck-Healey. *Literature Online*. <http://lion.chadwyck.co.uk/searchFulltext.do?id=Z000048581&divLe...1de> [13-11-2009].
- DEMETRIOU, E. (2011). *Genes and Jabs: Spanish Genealogy as Portrayed by English Protestant Pamphleteers during the Spanish Match Negotiations (1617-1624)*. In López-

¹⁴⁰ Cfr. Mignolo, Walter D. Afterword. “What Does the Black Legend Have to Do with Race?”.

- Peláez, J. (ed.). *Strangers in Early Modern English Texts*. Frankfurt, Peter Lang, p. 191-203.
- DOLLIMORE, J. (1989). *Radical Tragedy: Religion Ideology and Power in the Drama of Shakespeare and his Contemporaries*. 2nd ed. London, Harvester Wheatsheaf.
- EDELMAN, C. (ed.) (2005). *The Stukeley Plays*. Manchester, Manchester University Press.
- FLOYD-WILSON, M. (2003). *English Ethnicity and Race in Early Modern Drama*. Cambridge, Cambridge University Press.
- FUCHS, B. (2007). *The Spanish Race*. In Greer, M. R., W. D. Mignolo and M. Quilligan (eds.). *Rereading the Black Legend. Discourses of Religious and Racial Difference in the Renaissance Empires*. Chicago, University of Chicago Press, p. 88-98.
- GARCÍA GARCÍA, L. (2011). *The Moor in the English Dramatic Mirror: The Term 'Moor' in the Primary Texts of Early Modern English Plays*. In López-Peláez, J. (ed.). *Strangers in Early Modern English Texts*. Frankfurt, Peter Lang, p. 25-74.
- GREENBLATT, S. et al. (2008). *The Norton Shakespeare*. 2nd ed. 4 vols. New York, W. W. Norton & Company.
- GREER, M. R., MIGNOLO, W. and QUILLIGAN, M. (eds.) (2007). *Rereading the Black Legend. Discourses of Religious and Racial Difference in the Renaissance Empires*. Chicago, University of Chicago Press.
- HILL, C. (1980). *Los orígenes intelectuales de la revolución inglesa. [Intellectual Origins of the English Revolution]*. Nicolás, A. (trad.). Barcelona, Editorial Crítica.
- KAVANAGH, J. H. (2002). *Shakespeare in Ideology*. In Drakakis, J. (ed.). *Alternative Shakespeares*. 2nd ed. London, Routledge, p. 147-69.
- KELLET, E. and BYAM, H. (1628). *A returne from Argier. A sermon preached at ... the re-admission of a relapsed Christian into our Church*. EEBO. <http://eebo.cica.es/datos3/web.e0016/8483/index.pdf> [17 January 2012].
- LOOMBA, A. and BURTON, J. (eds.) (2007). *Race in Early Modern England. A Documentary Companion*. New York, Palgrave Macmillan.
- LOOMBA, A. (2000). *'Delicious traffick': racial and religious difference on early modern stages*. In Alexander C. and S. Wells (eds.). *Shakespeare and Race*. Cambridge, Cambridge University Press.
- LÓPEZ-PELÁEZ, J. (2007a). "Building an English (Early Modern) Identity: Race and Capitalism in Heywood's *The Fair Maid of the West*, or, *A Girl Worth Gold*." *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, p. 55-68.
- LÓPEZ-PELÁEZ, J. (2007b). "What Good Newes from Barbary? Nascent Capitalism, North-Africans and the Construction of English Identity in Thomas Heywood's Drama." *Atlantis*, p. 123-40.
- LÓPEZ-PELÁEZ, J. (ed.) (2011). *Strangers in Early Modern English Texts*. Frankfurt, Peter Lang.
- LOTMAN, J. (1996). *La semiosfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. Navarro, D. (ed. y trad.). Madrid, Cátedra.
- LOTMAN, J. (2000). *La semiosfera III. Semiótica de las artes y de la cultura*. Navarro, D. (ed. y trad.). Madrid, Cátedra.
- MARIENSTRAS, R. (1985). *New Perspectives on the Shakespearean World. [Le Proche et Le Lointain]*. Lloyd, J. (trans.). Cambridge, Cambridge University Press.
- MATAR, N. (1999). *Islam in Britain 1558-1685*. Cambridge & New York, Cambridge University Press.
- MIGNOLO, W. D. (2007). *Afterword. "What Does the Black Legend Have to Do with Race?."* M. R. Greer, W. D. Mignolo and M. Quilligan (eds.). *Rereading the Black Legend. Discourses of Religious and Racial Difference in the Renaissance Empires*. Chicago, University of Chicago Press, p. 312-24.

- PEELE, G. (2005). *The Battle of Alcazar*. Edelman, C. (ed.). *The Stukeley Plays*. Manchester, Manchester University Press, p. 63-128.
- PRAZ, M. (1966). "Shakespeare in Italy." Lecture at the University of Sydney. 3-18. <http://escholarship.usyd.edu.au/journals/index.php/SSE/article/viewFile/331/304> [17 November 2011].
- RICHMOND, H. M. (2004). *Shakespeare's Theatre: A Dictionary of His Stage Context*. London, Continuum.
- SHAKESPEARE, W. (2008). *Othello*. In Greenblatt, S. et al. (eds.). *The Norton Shakespeare*. Tragedies. 2nd ed. 4 vols. New York, W. W. Norton & Company, p. 435-507.
- SHAKESPEARE, W. (2008). *Titus Andronicus*. *The Norton Shakespeare*. Tragedies. 2nd ed. 4 vols. New York, W. W. Norton & Company, p. 124-79.
- SINFIELD, A. (1992). *Fault lines*. Oxford, Clarendon Press.
- UNGERER, G. (2008). *The Mediterranean Apprenticeship of British Slavery*. Madrid, Editorial Verbum.
- VITKUS, D. J. (2003). *Turning Turk. English Theater and the Multicultural Mediterranean, 1570—1630*. New York, Palgrave Macmillan.
- WHITE, H. (1978). *Tropics of Discourse: Essays in Cultural Criticism*. Baltimore and London, Johns Hopkins University Press.

PLURILINGÜISMO

“CANTALENGUAS”: CONCURSO EDUCATIVO DE CANCIÓN EN LENGUA EXTRANJERA

Elisa Hidalgo Ruiz (Subdirectora CEP/ Asesora de formación Educación Primaria)

Margarita Tejederas Dorado (Asesora de formación Educación Primaria)

Mercedes Arias González (Asesora de formación Educación Primaria)

Pilar Torres Caño (Asesora de formación ES. Ámbito Lingüístico)

Francisco Javier Blázquez Ruz (Asesor de formación ES. Ámbito Lingüístico)

Centro del Profesorado “Luisa Revuelta” de Córdoba.¹⁴¹

RESUMEN

Cantalenguas es un concurso educativo provincial de canciones en cualquier lengua extranjera, organizado por el Centro del Profesorado de Córdoba. Tiene como principales objetivos incentivar el aprendizaje de idiomas a través de la música, así como potenciar la adquisición de diversas competencias básicas en el alumnado, fundamentalmente la lingüística y la artística. Trata de fomentar el plurilingüismo en los centros educativos y la formación del profesorado de idiomas y música.

Este concurso es la fase práctica del trabajo realizado en la actividad formativa “Idiomas y música” a través de la RED Profesional de Idiomas y Música, alojada en la Plataforma Moodle de nuestro CEP. La RED del Profesorado de Idiomas y Música constituye un espacio estable de reflexión, debate y práctica educativa para profundizar en el uso de las canciones como recurso habitual de la enseñanza de Lenguas Extranjeras.

PALABRAS CLAVE: Cantalenguas, plurilingüismo, idiomas, música, educación, red, concurso, canción.

ABSTRACT

Cantalenguas is an educational singing contest, at provincial level, with songs in any foreign language. It is organized by the Córdoba Teacher Training Centre. It seeks to promote foreign language learning through the use of music, as well as the acquisition of basic skills among students, such as linguistic and artistic competence. It supports plurilingualism at schools and the training of Music and Language specialists.

The contest is the practical result of the Teacher Training activity called ‘Languages and Music’, supported by the Professional Languages and Music Network hosted on the Moodle Platform of our Centre. The above mentioned Network is used by Languages and Music teachers to think about, discuss and put into practise their ideas on the use of songs as a common tool in the teaching of Foreign Languages.

KEYWORDS: Cantalenguas, plurilingualism, languages, music, education, network, contest, song.

¹⁴¹ Sitio web del Centro de Profesorado. www.cepcordoba.org

1. INFORMACIÓN RELATIVA AL DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

Lenguas de Trabajo: Cualquier lengua extranjera establecida o no en el currículo de los centros educativos pertenecientes al ámbito de los Centros del Profesorado de Córdoba.

Nivel Educativo:

El concurso establece dos modalidades de participación, *karaoke* o *live* (directo), y cinco categorías distintas:

- Educación Infantil.
- Educación Primaria.
- Educación Secundaria.
- Enseñanzas Artísticas y de Régimen Especial
- Profesorado.

Número y perfil de las personas participantes:

Esta edición ha contado con la participación de más de 850 alumnos/as y de 45 profesores/as desglosados de la siguiente manera:

- Educación Infantil: 50
- Educación Primaria: 150
- Educación Secundaria: 500
- Enseñanzas Artísticas y de Régimen Especial: 70
- Profesorado: 80

Fecha e inicio de la experiencia:

Esta actividad se ha venido desarrollando durante los tres últimos cursos, pero los datos cuantitativos que se presentan se refieren al concurso celebrado en el pasado año 2011–2012. Las imágenes, documentos y ejemplos que se presentan corresponden a una selección de lo mejor de cada año.

Lugar:

La mayoría de la labor realizada se ha llevado a cabo en el CEP “Luisa Revuelta” de Córdoba a través de una red profesional del profesorado denominada “Red del profesorado de Idiomas y Música: CANTALENGUAS” vinculada a la actividad formativa incluida cada curso en su Plan de Actuación. La fase final todos los años tiene lugar en un recinto con escenario previsto de luces y sonido, siendo este último curso celebrada en el Salón de Actos de la Facultad de Ciencias de la Educación de Córdoba durante las jornadas del 3 y 4 de Mayo 2012.

Producto final elaborado:

Habría que distinguir entre los distintos objetivos que se plantearon en este proyecto pues a cada uno de ellos correspondería uno o varios productos finales conseguidos:

-Creación de un espacio virtual estable de reflexión y profundización de las relaciones que mantienen las enseñanzas de idiomas y música: “Red del profesorado de Idiomas y Música: CANTALENGUAS”.

-Creación de un banco de recursos con información, teoría, didáctica de la temática, enlaces y más de 30 unidades didácticas elaboradas desde la perspectiva anterior y a disposición de cualquier miembro de la comunidad escolar del ámbito de los CEP de la provincia de Córdoba.

-Creación de un contexto motivador para la enseñanza de cualquier lengua extranjera en los centros educativos, así como de un aliciente real y lúdico en el alumnado para el aprendizaje y la práctica de la lengua extranjera que aprenden.

Grado de difusión conseguido:

Todos los centros educativos de los niveles/categorías hacia los que se dirige el Concurso y RED creados han tenido cumplida información de sus fases y desarrollo a través de las distintas web de los tres CEP de Córdoba, sesiones formativas presenciales en los

mismos, cartelería y dípticos al efecto, y divulgación personal usando la continuada presencia de toda la red asesora en los centros. Del mismo modo y por cuanto se refiere a la fase práctica o Concurso, su desarrollo y final alcanzaron debido eco en la prensa local.

1.1 Enlaces de difusión de CANTALENGUAS en la web.

- [El Club de las Ideas en Canal Sur](#)
- [Canción Lemon tree en You Tube\(IES Miguel de Cervantes. Lucena\)](#)
- [Himno del concurso CANTALENGUAS](#)
- [Vídeo/popurrí II CANTALENGUAS](#)
- [Web IES Los Pedroches](#)
- [Site CANTALENGUAS](#)

1.2 Algunos recortes y enlaces de artículos en la prensa local.

Imagen 1. Gala final del II Concurso Cantalenguas.



Fuente: Diario Córdoba Digital.

Imagen 2. Artículo que anuncia el premio otorgado a la EOI de Lucena en el II Concurso Cantalenguas.



Fuente: Lucena Hoy Digital.

- [Premios \(Diario Córdoba\)](#)
- [Premiado EOI Lucena](#)
- [Premiados/as del IES Los Pedroches](#)
- [BLOG CANTALENGUAS](#)

1.3 Divulgación del Cantalenguas en las redes sociales y a través de blogs y páginas webs de centros educativos.

Imagen 3. Cantalenguas en Twitter y Facebook.



Fuente: Captura de pantalla del grupo Cantalenguas en Twitter y Facebook.

Imagen 4. Cantalenguas en la web del IES Miguel de Cervantes de Lucena.



Fuente: Captura de pantalla de la web del IES Miguel de Cervantes de Lucena.

1.4 Enlaces a la fotogalería y vídeos de la gala final de Cantalenguas.

[E.Primaria](#)

[E.Secundaria](#)

[Profesorado](#)

[EAREs](#)

[HIMNO CANTALENGUAS](#)

[ÁLBUM CANTALENGUAS EN PICASA](#)

2. JUSTIFICACIÓN DE LA ADECUACIÓN DE LA EXPERIENCIA A LOS CRITERIOS DE LA CONVOCATORIA.

En el siguiente apartado trataremos de describir cómo el proyecto CANTALENGUAS supone una actividad educativa innovadora, motivadora y de calidad que favorece la

adquisición de competencias básicas, fundamentalmente la competencia en comunicación lingüística, cultural y artística.

2.1 ¿Por qué “Cantalenguas” fomenta el aprendizaje de idiomas en nuestra comunidad?

Nuestra experiencia trata de potenciar el aprendizaje y conocimiento de lenguas -sin exclusión ni preponderancia- usando como medio o instrumento la canción y todas las posibilidades que ello encierra. Desde un punto de vista instructivo y/o lingüístico, lo anterior significa que, pese a ser inglés y francés las lenguas (culturas) mayormente enseñadas en nuestros contextos educativos, y así lo refleja el alto grado de participación en nuestra experiencia con ambos idiomas, pueden ser otras las que concurren, se trabajen y se conozcan.

La actividad en sí misma posibilita y genera asociaciones poco usuales en el ámbito de la enseñanza pues no en vano, ahora y cada vez más, nuestros centros constituyen un auténtico crisol de distintas culturas y en consecuencia de lenguas: padres y madres llegados de cualquier rincón de Europa; alumnado igualmente diverso y con un bagaje cultural de origen por explotar y conocer; ayudantes lingüísticos en nuestras aulas de idioma y bilingües procedentes de países poco conocidos... Una realidad cultural poco manejable- en principio- pero con unas posibilidades de conocimiento y aprendizaje excepcionales desde un punto de vista lingüístico. Si ya “Cantalenguas” supone un aliciente para quienes aprenden los idiomas que establece nuestro currículo, aún lo es más para aquellos que tradicionalmente ignora.

2.2 ¿De qué manera “Cantalenguas” fomenta aquellas destrezas lingüísticas que preparan para la vida laboral?

Nada descubriríamos a estas alturas si dijésemos que el aprendizaje de lenguas extranjeras ha dejado de ser un reto para convertirse en necesidad de primer orden. La Consejería de Educación en nuestra comunidad, así lo entendió y reflejó en el Segundo Plan para la Modernización de Andalucía de 2003, y prueba de ello lo constituye la enorme red de centros bilingües que hoy imparten diversos idiomas en sus currículos, con el consiguiente plan de formación para sus docentes. La realidad que genera esta situación en nuestros centros, excede en mucho a las primeras previsiones pues no en vano, son muchos los profesores y profesoras que han visto en el desarrollo de sus competencias lingüísticas, un acicate y aliciente para su profesión. Cantalenguas ha encontrado en sus tres ediciones una enorme aceptación de participantes que, en su doble vertiente, como docentes en sus centros y con sus respectivos alumnos/as, e igualmente como alumnado en las EOI, han encontrado en esta actividad el lugar idóneo en el que poner en práctica sus conocimientos de manera lúdica.

En resumen, insistir en que el principal argumento sobre el que se sustenta el presente epígrafe, ya lo justifica el hecho de que nuestra experiencia se lleva a cabo solo en un contexto de enseñanza reglada, lo cual implica que la adecuación de cuanto sucede a la vida laboral, queda asegurada pues no es otro el fin.

2.3 ¿Por qué “Cantalenguas” tiene un carácter global?

En ningún momento esta experiencia se planteó ser excluyente ni desde el punto de vista de las destrezas lingüísticas requeridas, ni de las capacidades artísticas necesarias para llevarla a cabo. El espectro al que se dirigió desde el inicio trató de mantener este principio estableciendo tantas categorías como distintos niveles podíamos encontrar en las enseñanzas obligatorias y no prescriptivas. Por cuanto respecta al aspecto artístico que subyace a la actividad, siempre se dejó claro a quienes participaron que no se trataba de un concurso al uso de aquellos a los que lamentablemente estamos acostumbrados en televisión y cuyo objetivo

radica en la búsqueda de “artistas”. La palabra “arte” aquí cobra un sentido bien distinto en el que implícitamente se evidencia un trabajo colectivo en el que se ponen de manifiesto horas de esfuerzo, trabajo cooperativo, decisiones, ensayos, ilusión...y sobre todo, profundización en aspectos poco usuales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas.

En síntesis, podemos recalcar que nuestra experiencia, si bien tiene como primer objetivo facilitar el trabajo en la adquisición de lenguas extranjeras como materias curriculares, adopta un enfoque global desde las múltiples competencias básicas que se dan cita en ella, acorde con la nueva perspectiva que exige nuestra legislación.

2.4 ¿De qué forma “Cantalenguas” aporta valor añadido?

El equipo de asesores y asesoras que hemos coordinado este proyecto así como el profesorado, auxiliares lingüísticos en los centros, alumnado y padres y madres de alumnos/as han valorado distintas perspectivas de esta actividad subyacentes en la intencionalidad y dinámica de este proyecto: la formación del profesorado y el aprendizaje de las lenguas extranjeras, el desarrollo de capacidades y habilidades artísticas y por supuesto la interculturalidad que supone el conocimiento, la aceptación y el respeto a las diferentes lenguas y culturas. Todo ello bajo la universalidad que la música como lenguaje y expresión humana aporta.

Los valores que aporta a la comunidad escolar en general pueden resumirse en los siguientes:

- a) Integración de los componentes de la comunidad escolar en la búsqueda de un interés y beneficio común. Es de destacar en este proceso la particular integración y trabajo colaborativo de los auxiliares lingüísticos, personas que llegan a los centros desde distintos países casi de paso, que desconocen nuestra lengua y que encuentran a través de este proyecto un lazo de unión con la comunidad escolar. En el caso de los auxiliares lingüísticos este proyecto constituye un punto de encuentro e intercambio de lenguas y cultura con el resto de la comunidad escolar, ya que no sólo facilitan el aprendizaje de su lengua y cultura al resto sino que aprenden la nuestra, siendo éste un beneficio mutuo.
- b) La comunidad educativa acoge, integra y socializa a estos auxiliares lingüísticos que colaboran con el profesorado en la actividad y trabajan de forma directa con el alumnado preparando y ensayando (discriminación auditiva, pronunciación, ritmo, etc.)
- c) Creación y difusión de material didáctico de alta calidad en un terreno muy común en las aulas de lenguas extranjeras pero escasamente dado a conocer y compartido de una manera pública fuera del aula.
- d) Trabajo interdisciplinar en los centros educativos y desde la perspectiva de adquisición de las Competencias Básicas que prescribe nuestra legislación europea y nacional. En este sentido, el aprendizaje de una lengua en un proyecto de esta naturaleza no significa sólo y únicamente el desarrollo de la competencia lingüística sino que implica además que el alumnado desarrolle otras competencias menos ligadas a contenidos pero igualmente importantes en su formación para la vida adulta y para seguir aprendiendo a lo largo de su vida: competencia social y ciudadana, competencia aprender a aprender, competencia autonomía e iniciativa personal, entre otras.
- e) El “aprender haciendo” dota al alumnado de recursos, habilidades y conocimientos que, basados en los tres pilares de este proyecto: idiomas, música y nuevas tecnologías, les posibilitará la consecución de las mejores opciones laborales en su futura búsqueda de empleo. La importancia en la sociedad actual del conocimiento de lenguas extranjeras y el dominio de las tecnologías de la información y la comunicación les proporcionarán los recursos necesarios para ampliar su horizonte laboral en un mundo

sin fronteras así como a llevar a cabo proyectos de investigación e innovación profesional.

- f) Uso y manejo de las tecnologías de la información y comunicación por parte del profesorado (a través de la participación en la red virtual y la grabación de las actuaciones) y por parte del alumnado que, en muchos casos, preparan la grabación de las pistas musicales que van a utilizar y presentaciones *power point* con las que acompañan su actuación.
- g) Conocimiento y profundización de la diversidad cultural de los países en los que se usa la lengua que se aprende.
- h) Fomento del asociacionismo intercentros y del intercambio activo de experiencias innovadoras y buenas prácticas docentes.
- i) Educación en valores, alternativas a un ocio responsable, creativo y sano.
- j) Inclusividad; atención permanente a la diversidad que hoy se da cita en nuestros centros educativos; trabajo cooperativo no excluyente que se evidencia en la creación de equipos numerosos y estables con diferentes funciones para un mismo fin.

2.5 ¿Cuáles son los aspectos innovadores de “Cantalenguas”? ¿En qué se aprecia su capacidad de innovación?

Aunque las áreas curriculares más directamente implicadas son las de lenguas extranjeras y música, éste es un proyecto que incluye diversos aspectos transversales: educación en valores, aspectos lingüísticos (léxicos, sintácticos, fonéticos, etc...), artísticos, interculturales, históricos, sociológicos, etc. Incluso refuerza contenidos propios de otras áreas curriculares, dependiendo de la temática de la canción.

El carácter innovador de este proyecto radica en la metodología de trabajo para el desarrollo de las competencias básicas. Este nuevo elemento en los currículos escolares tiene como finalidad que el alumnado movilice todos sus recursos y conocimientos para la resolución de problemas de la vida real. Este entrenamiento en la resolución de problemas lo proporcionan las tareas, que han de tener un producto final y estar vinculadas a una práctica social (proyecto Atlántida de consolidación de competencias básicas). Ésa es su definición y ésa es la metodología de trabajo en nuestro proyecto: un proyecto interdisciplinar que aúna contenidos y objetivos de varias áreas a través del trabajo colaborativo y coordinación del profesorado en la elaboración de esta tarea para la adquisición de competencias. El producto final es un producto social relevante, la participación ante un auditorio diverso en un concurso de canciones en lenguas extranjeras; pero para llegar a la realización de la tarea final, el alumnado ha tenido que, a través de ejercicios y actividades, aprender a movilizar todos sus conocimientos y recursos. Estas actividades han tenido en muchas ocasiones un carácter lúdico, aspecto que ha suscitado, como no cabría de otra manera, el interés y la motivación de todo el alumnado. Tanto es así que en las tres ediciones de esta actividad han participado también alumnos/as con discapacidad física y psíquica.

Es un proyecto, pues, que no excluye a ningún tipo de alumnado, que atiende a la diversidad, que dinamiza y cohesiona la vida de los centros y su comunidad educativa, desde la perspectiva del desarrollo de tareas para la adquisición de competencias.

2.6 ¿En qué es original y creativo “Cantalenguas”?

Hasta ahora las experiencias que se han desarrollado utilizando la canción como medio didáctico y lúdico para el aprendizaje de lenguas extranjeras han sido muy puntuales, en centros concretos y departamentos específicos. Creemos que por primera vez se ha puesto en marcha un proyecto que fomenta estas estrategias de aprendizaje de idiomas a través de la

música interrelacionando centros educativos así como al profesorado de las más diversas áreas. En este sentido, la originalidad del proyecto nos ha llevado a romper barreras de los centros como comunidades aisladas, a huir de convencionalismos y del apego a las costumbres para llevar a cabo una propuesta inédita, singular e imaginativa, basada en nuestro conocimiento como asesores/as de lenguas extranjeras y de música, conocedores/as de la didáctica de estas áreas y con el afán de que la formación del profesorado revierta en su práctica docente y en una aplicación directa en el aula. La originalidad de este proyecto es fuente de recursos para que el profesorado desarrolle su creación profesional en contacto con otros profesionales y que el resultado sea la adquisición de competencias en el alumnado.

2.7 ¿Qué dimensión intercultural tiene “Cantalenguas”?

Este aspecto del proyecto y tratándose de una actividad que promueve y fomenta el aprendizaje y adquisición de distintas lenguas extranjeras presentes en los diseños curriculares de los centros, adquiere dimensión europea focalizada tanto en el profesorado que participa en ella como en sus alumnos y alumnas.

Por cuanto se refiere al primer grupo, el profesorado, se podría sintetizar que la dimensión intercultural se concreta en:

- ▲ Mayor motivación para el desarrollo profesional.
 - ▲ Creación de un contexto real de cooperación efectiva entre miembros de un mismo centro e intercentros.
 - ▲ Trabajo real en competencias básicas desde distintas materias.
 - ▲ Conocimiento y práctica de otras lenguas.
 - ▲ Conocimiento y tolerancia hacia otros valores culturales, sociológicos e históricos.
 - ▲ Uso y manejo de las nuevas tecnologías.
 - ▲ Promociona un trabajo integrador y no excluyente.
- En lo referente al alumnado, podríamos convenir que el presente proyecto:
- ▲ Motiva al alumnado para el aprendizaje y práctica de una lengua extranjera.
 - ▲ Crea y fomenta la cooperación entre alumnos/as.
 - ▲ Acerca al alumnado a los valores competenciales que recoge la Recomendación 2006/962/EC del Parlamento Europeo.
 - ▲ Acerca al alumnado al acervo cultural de los países cuya lengua es objeto de estudio.
 - ▲ Mejora sus competencias interpersonales y cívicas.

2.8 ¿Por qué es transferible “Cantalenguas”?

La dinámica que se ha desarrollado con este proyecto continúa implementándose y está en continua evolución; son muchos los aspectos que han de ser mejorados en próximas ediciones, si bien su mecánica tratará de mantenerse simple y que perfectamente puede ser asumida desde cualquier otra institución, organismo e incluso un centro educativo aislado.

Esta simpleza, que es la principal protagonista de su planteamiento práctico, es la razón por la que creemos que funciona tan bien y tiene tanto éxito y repercusión en el profesorado y el alumnado, siendo una de las actividades educoformativas más demandadas de nuestro ámbito de actuación.

3. CONCLUSIÓN

Cantalenguas es una actividad educativa que tiene un impacto innovador, muy positivo y enriquecedor en los aprendizajes de las comunidades educativas de los centros que han participado en alguna de sus ediciones.

Supone una fusión de aprendizajes, de enseñanzas, de lenguas, de músicas, de arte, de culturas, de valores, de experiencias, etc. Propicia un contexto motivador para aprehender una diversidad de valores e integra y proyecta una variedad cultural muy favorecedora para la convivencia futura de nuestro alumnado y por extensión de la ciudadanía pluricultural.

Es un incentivo educativo para el alumnado y profesorado que invita a la participación y a la comunicación dialogada, musical y lingüística e intercultural.

Nos gustaría concluir con dos lemas que definen muy bien la esencia de Cantalenguas y con los que el equipo organizador de esta actividad nos sentimos muy identificados.

“Donde hay música no puede haber cosa mala”. Miguel de Cervantes Saavedra.

“El hombre es enemigo de lo que ignora: enseña una lengua y evitarás una guerra. Expande una cultura y acercará un pueblo a otro”. Naím Boutanos.

CULTURAS, COMPETENCIAS Y PLURILINGÜISMO: MÁS ALLÁ DEL DEBATE TERMINOLÓGICO.

Antonio R. Roldán Tapia
I.E.S. Alhaken II, Córdoba

RESUMEN

Como bien dice la segunda parte del título, con esta contribución se intenta avanzar un poco más allá de la pura discusión terminológica. En realidad, se pretende hacer una apuesta por una integración de los tres componentes en el desarrollo de la competencia intercultural, como un estadio posterior que engloba cualquier conjunto de competencias educativas propuesta por una administración educativa y que supone una variación cualitativa del concepto de competencia comunicativa esbozado a partir del enfoque del mismo nombre.

PALABRAS CLAVE: cultura, multiculturalidad, interculturalidad, competencia, plurilingüismo, competencia intercultural.

ABSTRACT

As the second part of the title clearly shows, this article tries to go a step further than a simple and basic terminological discussion. In fact, the article implies the commitment to integrate the three components into the development of intercultural competence. This notion may be understood as a further stage which includes all the competences any education authority may think of as well as a qualitative variation of the idea of communicative competence, as it was outlined by the communicative approach theorists.

KEYWORDS: culture, multiculturality, interculturality, competence, plurilingualism, intercultural competence.

1. INTRODUCCIÓN

La discusión terminológica, siempre bienvenida en el discurso académico, proporciona el punto de partida necesario para propuestas de carácter aplicado, aunque, quizás, tras el bagaje acumulado por una institución como la Cátedra Intercultural, parezca innecesaria una aportación sobre los tres conceptos claves que se apuntan en el título del artículo. Sin embargo, el peligroso devenir que se observa en muchos ámbitos –en particular, el social y educativo–, por el que se cuestionan muchos planteamientos asumidos desde hace más de una década, y originado por la difícil situación económica que atravesamos, hace necesaria una profundización en estos temas y una apuesta clara por el desarrollo de una competencia, la *intercultural*. Pensamos que podrá ser ésta el instrumento que nos ayude a solventar las relaciones entre culturas que, momentáneamente parecen generar conflicto más que enriquecer nuestro entramado social. Dotar al ciudadano de unas habilidades que le permitan interactuar y entender positivamente al *otro* debe ser el objetivo de trabajo que se marquen las autoridades educativas de nuestro entorno, y, por ende, sea el fin al que siga encaminada la política lingüística europea.

2. CULTURAS

Abordando la cuestión en el orden presentado en el título -culturas, competencias y plurilingüismo-, la discusión terminológica sobre el concepto de *cultura* no es novedosa (Trujillo Sáez 2005, entre otros) en la literatura especializada y su repercusión tampoco lo es, porque supone el punto de partida para el debate multi-intercultural (Barros García y Kharnásova, 2012: 101).

El concepto de cultura es complejo en cuanto a su definición porque se puede caracterizar desde distintas perspectivas. El número de definiciones encontradas en la bibliografía especializada (Méndez García & Bueno González, 2006: 486-491)¹⁴² y el posicionamiento¹⁴³ que se utiliza para definir el concepto dificultan la simplificación del mismo. De un modo tradicional, que arranca al menos del siglo diecinueve, la cultura se ha entendido como el conjunto de elementos artísticos e históricos que configuran el ser de un país o una comunidad: su literatura, su pintura, su música, su escultura, etc., así como el concepto tradicionalmente entendido de *buena educación* (Byram 2004: 46). Desde un posicionamiento alternativo, y posterior en el tiempo, se ha considerado la cultura como el conjunto de aspectos cotidianos –tangibles y no tangibles– que forman parte de la vida diaria de un grupo social. Estos dos modos de definir la cultura, uno formal y otro, llamémosle, informal, han sido etiquetados como cultura con “C”, el primero, y cultura con “c”, el segundo.

Las definiciones manejadas en los últimos años entre los especialistas en la materia se expresan en términos que refuerzan la versión de cultura en minúscula: para Banks (1999: 54) la cultura es el modo de vida de un determinado grupo social, con independencia de su tamaño: los valores, símbolos, interpretaciones y perspectivas que distinguen a un grupo de otros dentro de las sociedades modernas; para Corbett (1999: 2) la cultura se considera como un fenómeno mental: su base es un conjunto variable de creencias, valores y actitudes que son compartidas por un determinado colectivo. Este conjunto de valores y creencias socialmente compartido genera ciertos tipos de comportamiento –incluido el lingüístico. El Consejo de Europa (2001: 102-103) define la cultura como un conjunto de factores que incluyen la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones interpersonales, los valores compartidos,

¹⁴² Se cita una publicación de 1952 en la que ya se recogían, por aquel entonces, más de 160 definiciones del término *cultura*. Véase pg. 487 de la obra citada.

¹⁴³ Individual vs. colectivo, tradicional, antropológico, sociológico, simbólico-semiótico o sociolingüístico.

actitudes y creencias, el lenguaje corporal, las convenciones sociales y los comportamientos rituales. Trujillo Sáez (2005: 25) define el concepto de cultura como un elemento que emana de la propia sociedad, a la que estructura y da sentido, estableciendo los límites de los diferentes grupos sociales. Es un elemento que interiorizamos a través del aprendizaje y del que no somos responsables ni podemos modificarlo. Peñamarín (2006: 143)¹⁴⁴ define el concepto de cultura, desde el punto de vista semiótico, como “un esquema históricamente transmitido de significaciones representadas en símbolos, un sistema de concepciones heredadas y expresadas en formas simbólicas por medio de las cuales los hombres comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actitudes frente a la vida”. Costanzo y Vignac (2011: 150) apuestan por una definición que necesita de la interacción para ser entendida y afirman que “la cultura es algo que somos. Es lo propio del hombre cuya paradoja esencial es que no puede prescindir de los otros para llegar a ser sí mismo”.

De lo anterior se desprende que el concepto de *Cultura*, que tradicionalmente iba ligado al concepto político de estado o imperio, tiene difícil encaje con su *cultura* correspondiente, pues éste último se vincula a un grupo social cuyos límites no necesariamente se corresponden con los de un estado o nación. Puede fácilmente ocurrir que, dentro de los límites nacionales en los que, tiempo ha, sólo existía una *Cultura* monolítica, nos encontremos con un semillero de *culturas* que tienen unos rasgos distintivos bien diferenciados entre sí. Peñamarín (2006), Costanzo y Vignac (2011) y Pascale (2011) apuntan a un conjunto de variables que hacen posible la superposición de distintas *intraculturas*, de las que los individuos participan, dentro de una misma cultura, que se ven caracterizadas por un conjunto de factores diversos: lingüísticos, regionales y étnicos, religiosos, de género, de generación, de estilo, de educación formal, ideológico-políticos o profesionales. En palabras de ambas autoras (Costanzo y Vignac, 2011), el concepto de *intracultura* contradice por completo la imagen de unidad del concepto espacio-sociedad-cultura monolítico, por la que se percibe, siempre de forma externa, que todos los individuos participantes de una cultura en cuestión comparten todos aquellos elementos que, aparentemente, los definen como grupo social.

Asumiendo la diferencia terminológica antes presentada, es necesario indicar, en este punto, que mientras que el adjetivo multicultural es aplicable a los contextos, situaciones o entornos, el adjetivo intercultural tiene sentido cuando hablamos de relaciones o diálogo. Mientras que la multiculturalidad es un concepto estático, la interculturalidad es dinámico y no se entiende sin un proceso de interacción.

Dicho lo anterior, resulta pertinente, pues, establecer la diferencia terminológica y conceptual entre multiculturalidad e interculturalidad tomando como punto de partida los modelos histórico-sociales norteamericanos y europeos.

De acuerdo con Coulby (1997), lo multicultural es más propio de Estados Unidos mientras que la noción de interculturalidad se emplea con más profusión en Europa. Esto se debe a la distinta configuración de ambas sociedades: en Estados Unidos, la cultura y lenguas de los indios nativos americanos fueron aniquiladas así como la mayoría de su población. A partir de ese momento, la cultura blanca protestante fue la dominante y las distintas oleadas de inmigrantes, aunque intentaron conservar parte de su identidad, se fueron sumando a la configuración de un único estado nacional, asociado a una única *Cultura* durante los primeros años de su historia, y en el que se reconoce, en la actualidad, la coexistencia de muchas diferentes *culturas*.

La evolución del modelo de sociedad monocultural –en el que existe una única *Cultura*– al de sociedad multicultural –en el que coexisten varias *culturas* simultáneamente– queda reflejado perfectamente en dos imágenes; una de ellas ya clásica: durante mucho

¹⁴⁴ Citando un trabajo anterior de Geertz, C. (1988): *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa. Texto original: (1975) *The interpretation of cultures*. New York. Basic Books.

tiempo, se habló de la sociedad norteamericana como de “un crisol de fundición” (*a melting pot*), en el que las diferentes culturas se fundían, como los minerales, para unirse a la cultura dominante, al material principal, formando una especie de aleación. Esta concepción de la sociedad conlleva la eliminación de los rasgos distintivos de las minorías y responde a un esquema clásico de asimilación.

La imagen contemporánea de una sociedad multicultural es la de “una fuente de ensalada” (*a salad bowl*), en la que todos los grupos étnicos y culturales se mezclan, como las verduras, manteniendo su propia identidad, su propio sabor, pero compartiendo los principios y valores que rigen la sociedad, compartiendo figuradamente el aliño añadido a esas verduras. Se corresponde con la imagen paradigmática de sociedad que se nos ofrece desde los Estados Unidos, en la que conviven multitud de grupos culturales, aunque la realidad demuestre la existencia de *ghettos* provocada por una falta de interacción entre las diversas culturas coexistentes.

En relación con lo anterior, resulta obligado admitir que, a pesar de unas intenciones de reconocimiento democrático de los derechos de los individuos y de las minorías, el multiculturalismo está provocando situaciones de segregación social e incomprensión mutua, por falta de un verdadero diálogo intercultural (Council of Europe 2008: 10), no sólo en Estados Unidos sino en el conjunto de las sociedades occidentales.

En Europa, a diferencia del ejemplo americano, incluso desde antes de la llegada de inmigrantes no-blancos, los diversos estados nacionales han estado constituidos por pueblos con una fuerte conciencia nacionalista y con un débil bagaje de elementos comunes, hasta fechas muy recientes. La variación de los límites fronterizos ha sido una constante en la historia del continente, con importantes movimientos de población incluidos, acarreado no pocos conflictos raciales, religiosos, lingüísticos y culturales.

Es, por tanto, el concepto de diversidad étnica el que marca el concepto de *multiculturalidad* en Estados Unidos (Aguado 1999, Banks 1999 o García 1999), mientras que en Europa es el concepto de nacionalidad y la relación entre las distintas nacionalidades lo que ha caracterizado a la noción de *interculturalidad*. En cualquier caso, la realidad europea es hoy día más compleja si cabe porque, utilizando las palabras de Camilleri (2002: 23), “la diversidad dentro de las culturas supera la diversidad entre culturas”.

3. COMPETENCIAS

Asumiendo lo dicho con anterioridad, nos puede resultar fácil afirmar que Europa se ha convertido en un entorno con un potencial intercultural que viene originado por su propia configuración histórica y social, por la complejidad de su realidad actual –marcada por una coexistencia de *culturas*- que trascienden los límites nacionales y por un conjunto de políticas educativas en las que el esfuerzo se encamina a desarrollar las competencias de los ciudadanos, como potenciales aprendices a lo largo de toda la vida. La apuesta institucional parece clara y definida, encaminándose al desarrollo del denominado diálogo intercultural (Council of Europe, 2008).

Resulta, por tanto, evidente que exista una relación directa entre el dinamismo que requiere una relación intercultural y el objetivo de una política educativa que desarrolla las capacidades y potencialidades de sus estudiantes.

No genera duda alguna afirmar que las relaciones interculturales van ligadas al desarrollo de unas capacidades y potencialidades del individuo. Admitiendo que el aprendizaje es un proceso que se produce a lo largo de toda la vida, pero que tiene un componente formal estructurado en el sistema educativo reglado, podemos apuntar cuáles son los objetivos que definen una pedagogía intercultural (Byram 2000:21-22; Gill & Chanková 2002: 1-2; Roldán Tapia, 2003: 21-22 y 2007: 99; Costanzo y Vignac, 2011: 156-157):

(a) Preparar al alumnado para experimentar la diversidad como algo diario, evidente y natural; para reaccionar positivamente a lo diferente, para no contemplarlo como una amenaza sino como una fuente de interés, para entender que otras formas de ser y actuar son posibles.

(b) Crear un ambiente receptivo al intercambio de opiniones, puntos de vista, y percepciones de la realidad; y ayudar al alumnado a desarrollar la capacidad de aceptar la existencia de realidades plurales, contra la tendencia a afirmar la primacía de una realidad propia singular.

(c) Promover la comprensión hacia los problemas sociales y educativos que están en conexión con la diversidad cultural.

(d) Desarrollar la capacidad de pensar críticamente, defender y argumentar las propias opiniones, así como aceptar las de los demás en una relación de igualdad. Potenciar, en otras palabras, la inteligencia interpersonal e intrapersonal.

(e) Desarrollar habilidades que favorezcan la resolución de problemas, admitiendo la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales.

(f) Desarrollar la destreza de cooperación en las tareas de grupo, reforzando el enfoque de aprendizaje basado en la co-construcción del conocimiento.

Este conjunto de objetivos que se apuntan para una pedagogía intercultural tienen cabida dentro del esquema competencial que se ha articulado tanto en el ámbito de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) como en el entorno del Consejo de Europa (European Commission, 2007). Este esquema tiene su reflejo en el conjunto de competencias básicas que el sistema educativo español, en general (MEC, 2006 y 2007), y el andaluz, en particular señalan como necesarias y obligatorias en el currículo escolar para las etapas de educación obligatoria.

Tabla 1. Modelos competenciales.

OCDE	COMUNIDAD EUROPEA	MEC
1. Servirse de herramientas de modo interactivo	1. Comunicación en lengua materna	1. En comunicación lingüística
2. Interactuar en grupos heterogéneos	2. Comunicación en lenguas extranjeras	2. En razonamiento matemático
3. Actuar de modo autónomo	3. Matemática y en ciencia y tecnología	3. En el conocimiento y la interacción con el medio físico
	4. Competencia digital	4. Competencia digital y tratamiento de la información
	5. Aprender a aprender	5. Competencia social y ciudadana
	6. Competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica	6. Competencia cultural y artística
	7. Espíritu de empresa	7. Del aprendizaje permanente
	8. Expresión cultural	8. Para la autonomía e iniciativa personal

Fuente: elaboración propia. Adaptada de Eurydice (2002), Rychen & Salganik (2003), SQA (2003), MEC (2006 y 2007), European Commission (2007) y López Ruiz (2009).

El diseño curricular basado en el desarrollo competencial se sustenta sobre una estructura pedagógica de tres pilares: (a) el *saber*, (b) el *saber hacer* y (c) el *saber ser*. El primer tipo de saber es acumulativo y hace referencia a la adquisición de conocimientos tal cual; el segundo tiene un carácter más aplicado y procedimental y está relacionado con la capacidad del individuo para realizar actividades de la vida real; y el tercero está vinculado con las actitudes que un ciudadano debe desarrollar para una vida exitosa en sociedad.

La competencia intercultural se deja entrever en el conjunto de competencias enumeradas por las distintas autoridades educativas. Su desarrollo está ligado, de igual

manera, a los tres tipos de saberes antes apuntados: el primero tiene que ver con el conocimiento de los rasgos lingüísticos y culturales de los grupos sociales con los que coexistimos; el *saber hacer* se vincula, por ejemplo, con el desarrollo de unas capacidades y habilidades para la comunicación en alguna de las lenguas de nuestros conciudadanos; mientras que el tercer *saber* está relacionado, por ejemplo, con el desarrollo de actitudes como son el reconocimiento y aceptación de la diversidad, el reconocimiento al derecho de uso de las lenguas maternas, el respeto al relativismo cultural, etc.

4. PLURILINGÜISMO

Si la política educativa que se desarrolla en el contexto europeo en su conjunto se encamina al desarrollo de competencias básicas, la política lingüística europea, en particular, no es menos y prueba de ello es el concepto de plurilingüismo, que desarrolla la competencia comunicativa del individuo en cualesquiera de las lenguas que hable o conozca, auspiciado desde la propia División de Política Lingüística del Consejo de Europa.

El plurilingüismo es un concepto, relativamente novedoso, que tiene sentido, al menos, en cuatro ámbitos diferenciados, pero, a la vez, relacionados entre sí.

En primer lugar, es un concepto abstracto, propio de la Lingüística Aplicada; es el elemento articulador del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (Consejo de Europa, 2001) y el que sirve de base para iniciativas como el *Portfolio Europeo de las Lenguas*. En este sentido el concepto es la piedra angular de un enfoque que se propone como objetivo, ya apuntado anteriormente, el desarrollo de la competencia comunicativa del individuo en cualquiera de las lenguas que éste aprenda o utilice a lo largo de su vida. Es importante enfatizar que la competencia comunicativa no es propiedad de ninguna lengua sino del usuario de la lengua y que ésta se puede desarrollar tanto en una sola lengua como en varias.

Tabla 2. Tipos de saberes y competencia comunicativa.

TIPOS DE SABERES	COMPETENCIA COMUNICATIVA
El <i>saber</i>	Subcompetencia lingüística
El <i>saber hacer</i>	Subcompetencia pragmática
El <i>saber ser</i>	Subcompetencia sociolingüística

Fuente: elaboración propia

En segundo lugar, el plurilingüismo forma parte del conjunto de valores sociales, compartidos por las democracias occidentales, entre los que se encuentran la coeducación, la lucha contra la violencia de género, la defensa del medio ambiente, el respeto a la libertad ideológica y religiosa, el respeto a la libertad e identidad sexual, etc. Hace referencia al derecho que tiene cada persona a expresarse en su lengua, recibir información en la misma y a mantenerla cuando ésta sea minoritaria dentro de la sociedad en la que vive. Es un mecanismo que facilita la integración de los individuos en la sociedad, en vez de asimilarlos al patrón social mayoritario. El aprendizaje de lenguas, en general, y por ende la política educativa plurilingüe, tiene unos objetivos estrechamente ligados a la educación para la democracia: en ambos se prioriza el incremento del conocimiento y la comprensión de otras culturas, se desarrolla la destreza de comunicación intercultural y se inculcan nociones de igualdad y aceptación de la diversidad a los aprendices y usuarios de la lengua.

En tercer lugar, es una realidad histórica y social que se ha ido forjando en el interior del continente europeo. Durante siglos (Roldán Tapia, 2012: 240) asistimos a una situación multilingüe, en la que, por ejemplo, en los siglos XIV, XV o XVI, la comunicación oficial se

hacía en latín, como lengua de poder, pero el resto de la población, que se movía de un lugar a otro, por motivos tan varios como el comercio o la persecución religiosa, practicaba una suerte de plurilingüismo que se ha ido perpetuando hasta tiempos recientes. Es a final del siglo XX cuando la entonces Comunidad Económica Europea y, posteriormente, el Consejo de Europa empiezan a abordar con seriedad el plurilingüismo como un objetivo deseable para el conjunto de la ciudadanía.

Por último, el plurilingüismo es un modelo de política lingüística concreta, puesto en marcha por las administraciones educativas (Byram 2003, Krumm 2004, o Bernaus, Furlong, Jonckheere & Kervran 2011, entre otros), que favorece el aprendizaje de lenguas, en mayor cantidad y con mejor calidad, a lo largo de la vida del individuo, ya sean éstas maternas, extranjeras o vehiculares. De nuevo, estamos ante un conjunto de iniciativas que desarrollan la competencia comunicativa de la persona y que, por ende, desarrolla su potencial para establecer relaciones interculturales entre sujetos que utilizan dos lenguas distintas; sean éstas, dos lenguas primeras mayoritarias distintas, una lengua mayoritaria y una minoritaria, dos lenguas minoritarias distintas, etc. Una política lingüística plurilingüe bien diseñada da sentido real al concepto abstracto apuntado en primer lugar y, a la vez, cumple la función social descrita en segundo término.

En relación a lo anterior, ante la pregunta sobre cuáles son las ventajas que se derivan de la aplicación de una política lingüística plurilingüe, las respuestas posibles contemplan las ideas que se apuntan a continuación.

(1) Es una política lingüística aditiva, que añade potencial comunicativo al individuo y que no pretende sustituir, por ejemplo, para un emigrante, su lengua materna por la lengua del grupo social donde se integra. Tiene un carácter acumulativo y con iniciativas como el *Portfolio* se da cabida testimonial al bagaje lingüístico propio de cada persona.

(2) Está cargada de pragmatismo; su objetivo prioritario es la comunicación y para alcanzarlo no es necesario alcanzar un nivel de competencia óptimo ni imitar a los hablantes nativos de la lengua ni alcanzar un nivel de maestría en el conocimiento de la gramática de la lengua en cuestión. Los seis niveles de competencia contemplados en el *Marco* (A1. A2. B1. B2. C1 y C2) describen a la perfección cuál es la capacidad de comunicación del usuario de la lengua en particular. El desarrollo de la competencia comunicativa que propugna el *Marco* pasa por el desarrollo de las competencias sociolingüística y sociocultural, que fomentan la consciencia intercultural en el aprendiz de lenguas.

(3) Aparecen en escena un conjunto de variedades de lengua que modifican nuestra percepción del status y uso de las lenguas. Hablar solamente de lengua materna, segunda o extranjera supone un reduccionismo que se supera con el plurilingüismo. En este sentido, aparecen un conjunto de conceptos y funciones de lenguas hasta ahora no contemplados: por ejemplo, lengua auxiliar, lengua vehicular o lengua vecina. Lengua auxiliar es aquella que sirve para una determinada función, aunque para cada usuario de esa función tenga un status distinto; lengua vehicular es aquella que se utiliza en el entorno escolar para transmitir los contenidos, pudiendo en algún momento ser ésta la lengua del programa CLIL que se esté desarrollando; lengua vecina es la hablada por aquella comunidad que geográficamente desempeña ese papel de vecina nuestra y a quien no debemos tildar de extranjera.

(4) Es una política dinámica que promueve la interacción y, por ende, las relaciones interculturales. En la enseñanza y aprendizaje de lenguas se modifica el patrón tradicional que distinguía cuatro destrezas: comprensión lectora, producción escrita, comprensión oral y producción oral; en el Marco Común Europeo se establece un modelo que contempla una quinta competencia: comprensión lectora, producción escrita, comprensión oral, producción oral e *interacción oral*. Esta última destreza es la que da pleno sentido a nuestro planteamiento: la interculturalidad es posible porque se sustenta en el desarrollo de las

potencialidades del individuo y en el dinamismo que genera la interacción entre hablantes, o por extensión, entre ciudadanos que comparten o no su propia *cultura*.

Si cerramos el bucle, y volvemos al punto de partida en el texto, deberemos apuntar que el concepto de *cultura* ha sido un elemento siempre presente en la didáctica de lenguas y, de hecho, los vaivenes experimentados por la enseñanza de lenguas no han sido ajenos al binomio lengua-cultura, pues la segunda también ha sufrido una considerable evolución en la historia de esta disciplina académica. En una primera fase, muy extensa en el tiempo, la enseñanza de las lenguas estuvo estrechamente ligada a la adquisición de conocimientos sobre la *Cultura* vinculada a la lengua en cuestión. Así, por ejemplo, los libros de texto para aprender inglés, se estructuraban en torno a una serie de fragmentos de la literatura inglesa que servían como excusa para el aprendizaje de un apartado gramatical concreto. Como se puede intuir, poco espacio quedaba en este modelo para la interacción entre hablantes de la lengua.

Una segunda etapa de la relación lengua-cultura pasó por la desculturización de la enseñanza de la lengua. Ésta se concebía como una estructura que se podía aprender mecánicamente, a base de estructuras cerradas y de mucha repetición, y con esta premisa, se estuvo enseñando y aprendiendo, desvinculada de los elementos culturales con los que cada una de ellas se había ido forjando. Es evidente que había un objetivo claro de enseñar y aprender a comunicarse, si bien el mecanismo elegido distaba bastante del observado en la vida real.

El siguiente movimiento pendular nos condujo a la introducción de la *cultura* en la didáctica de las lenguas, de la mano del llamado enfoque comunicativo en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas, cuyo objetivo era el desarrollo de la competencia comunicativa y las cuatro subcompetencias apuntadas por los lingüistas de la época¹⁴⁵ (lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica). El proceso se vio inundado por un inusitado interés por aprender cuáles eran los modos y formas de vida de la comunidad hablante de la lengua en cuestión. Así, en el caso del inglés, el aprendiz de la lengua tuvo conocimiento de la existencia de los autobuses rojos de dos plantas, del concepto británico del *pub*, de los *fish & chips*, o de los buzones y cabinas telefónicas, también, rojas. Tal fue la invasión de productos culturales que éstos pasaron a convertirse en meros estereotipos, que con frecuencia se derrumbaban cuando el aprendiz de la lengua hacía su primera incursión en el Reino Unido. Con estos preceptos de comunicación y aprendizaje cultural hemos funcionado en los últimos quince años del siglo pasado y primeros de éste.

El giro educativo producido, enfocado al desarrollo de las competencias, nos está haciendo pasar a un enfoque en el que la cultura no es un mero objeto de estudio sino una competencia a desarrollar, que cobra sentido como la actitud necesaria para que se pueda producir la interacción entre hablantes. Barros García & Kharnásova (2012) apuestan por denominarla *macrocompetencia intercultural*, cuyo radio de acción comprendería el resto de competencias definidas por los distintos modelos competenciales, que además incluye dentro de sí la competencia comunicativa. Desde esta perspectiva, de desarrollo de la competencia intercultural, la lengua, cualquiera que sea, no se concibe como un elemento propiedad de alguno de los interlocutores, sino como un elemento que puede desempeñar una función auxiliar y no pertenecer necesariamente, como lengua materna, a ninguno de los hablantes. Es en este sentido, en el que se apuesta decididamente por parte de las instituciones europeas (Camilleri 2002, Huber-Kriegler, Lázár & Strange 2003, Lázár 2003, entre otros), por el desarrollo de la competencia intercultural.

En este sentido, Pascale (2011: 150) señala que “*La competencia intercultural apunta, por un lado, a la capacidad de ser consciente de la diversidad cultural y de la influencia de la*

¹⁴⁵ Véase, al respecto, por ejemplo, Canale, M. & Swain, M. (1980). “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”. *Applied Linguistics* 1/1, p. 1-47.

propia perspectiva cultural en los encuentros con los otros, y por otro, a la posibilidad de desarrollar un papel activo a la hora de desenvolverse en situaciones interculturales, con la capacidad de resolver o mediar en malentendidos o conflictos interculturales”.

5. CONCLUSION

La *competencia intercultural* se puede establecer como uno de los grandes objetivos de futuro, hacia los que los sistemas educativos deben dirigir su toma de decisiones. Si vivimos inmersos en un modelo social caracterizado por la diversidad, en el que coexisten paralelamente un conjunto importante de *culturas*, las políticas educativas que se adopten deben dar respuesta a la necesidad de interrelación que esa diversidad demanda, si, de verdad, el deseo es el de formar ciudadanos competentes que puedan desenvolverse en el contexto que les ha tocado vivir. Ya no necesitamos individuos que tengan una competencia suficientemente desarrollada en una u otra lengua, sino individuos que podamos definir como hablantes interculturales, que sean capaces de interactuar en el “tercer espacio”¹⁴⁶, es decir, en ese espacio comunicativo que surge como cultura híbrida, como una postura intermedia entre dos culturas que interaccionan.

El concepto de *competencia intercultural* se desarrolla paralelamente al de *competencia comunicativa*, por la estrecha relación entre los conceptos de lengua y *cultura*. El plurilingüismo, entendido socialmente como el derecho de cada individuo de preservar y utilizar las lenguas que conforman su propia identidad, juega un papel determinante en la implementación de esa competencia. Incluso las políticas educativas plurilingües menos sociales y más enfocadas a la capacitación del alumno en el conocimiento y uso de una o dos lenguas adicionales a su propio acervo lingüístico, como es la implantación de centros bilingües donde se desarrollan enseñanzas tipo CLIL, favorecen el desarrollo de ambas competencias: la comunicativa y la intercultural.

Como conclusión de toda la reflexión anterior, podemos afirmar que para hacer de la *competencia intercultural* un objetivo de cumplimiento factible es imprescindible entender la *cultura* como una competencia que se puede desarrollar y no un objetivo de estudio en sí mismo.

6. REFERENCIAS

- AGUADO, B. (1999). “La educación multicultural”, en Vidal, N. (ed.). *Dossier de apoyo para la escuela secundaria*. Washington, DC, Consejería de Educación de la Embajada de España en Estados Unidos, p. 59-67.
- BANKS, J. (1999). *An introduction to multicultural education*. Boston, MA, Allyn & Bacon.
- BARROS GARCÍA, B. y KHARNÁSOVA, G. M. (2012). “La interculturalidad como macrocompetencia en la enseñanza de lenguas extranjeras: revisión bibliográfica y conceptual”. *Porta Linguarum* 18, p. 97-114.
- BERNAUS, M.; FURLONG, A.; JONCKHEERE, S. & KERVRAN, M. (2011). *Plurilingualism and pluriculturalism in content-based teaching. A training kit*. Graz, Council of Europe.
- BYRAM, M. (2000). “Social identity and foreign language teaching”, in Byram, M. & Tost Planet, M. (eds.) *Social identity and the European dimension: intercultural competence through foreign language learning*. Strasbourg, Council of Europe Publishing, p.17-24.

¹⁴⁶ Término acuñado por Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford, Oxford University Press. Véanse la página 233 y siguientes.

- BYRAM, M. (2003). "Politics and policies of, and in, language teaching", in Luque, G.; Bueno, A. & Tejada, G. (eds.) *Las lenguas en un mundo global-Languages in a global world*. Jaén, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén, p. 69-83.
- BYRAM, M. (2004). "Culture and intercultural competence", *GRETA, Revista para Profesores de Inglés* 12/2, 46-48.
- CAMILLERI, A. G. (2002). *How strange! The use of anecdotes in the development of intercultural competence*. Strasbourg, Council of Europe.
- CORBET, J. (1999). "Chewing the fat is a cultural issue", *IATEFL Newsletter* 148, 2-3.
- COSTANZO, S. y VIGNAC, L. (2011). "Las lenguas y lo cultural: dos caras de la misma moneda", en Villalba, F. y Villatoro, J. (eds.) *Educación intercultural y enseñanza de lenguas, vol III. Actas del I Congreso internacional en la red sobre Interculturalidad y Educación*, Edición digital, Letra25, disponible en <http://www.practicaseneducacion.org/>, p. 149-157.
- COULBY, D. (1997). "Intercultural education in the United States of America and Europe: some parallels and convergences in research and policy", *European Journal of Intercultural Studies* 8/1, p. 97-104.
- COUNCIL OF EUROPE (2001). *Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge, Cambridge University Press and the Council of Europe.
- COUNCIL OF EUROPE (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue*. CM document (2008) 30 final, from the 118th Session of the Committee of Ministers. Strasbourg, available in [<http://www.coe.int/t/cm>]
- EUROPEAN COMMISSION (2007). *Key Competences for Lifelong Learning. European Reference Framework*. Available at http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf.
- EURYDICE (2002). *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- GARCÍA, B. A. (1999). "Reflections on multiculturalism", Report 4, in *I Seminar for Administrators of Programs for Educational Cooperation*. Washington, DC, Consejería de Educación de la Embajada de España, pp. 20-25.
- GILL, S. & M. CHANKOVA (2002). *Intercultural activities*. Oxford, Oxford University Press.
- GREEN, A. (1998). "Interculturality and intercultural awareness in schools and classrooms", in Barzano, G.; Jones, J. & Spallanzani, P. (eds.). *Same differences. Intercultural learning and early foreign language teaching*. Torre Boldone, Grafital.
- HUBER-KRIEGLER, M., LÁZÁR, I. & STRANGE, J. (2003). *Mirrors and windows. An intercultural communication textbook*. Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- KRUMM, H. J. (2004). "Language policies and plurilingualism", in Hufeisen, B. & Neuner, G. (eds.). *The plurilingualism project: tertiary language learning –German after English*. Strasbourg, Council of Europe Publishing, p. 35-49.
- LÁZÁR, I. (2003). *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education*. Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- LÓPEZ RUIZ, J. I. (2009). "El dorado Dewey". *Cuadernos de pedagogía* 395, p. 78-81.
- MEC (2006). "Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria", *BOE* núm. 293, de 8 diciembre de 2006.
- MEC (2007). "Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria". *BOE* núm. 5, de 5 de enero de 2007.

- MÉNDEZ GARCÍA, C. & BUENO GONZÁLEZ, A. (2005). "Sociolinguistic, sociocultural and intercultural competences", en McLaren, N.; Madrid, D. & Bueno, A. (eds.) *TEFL in Secondary Education*. Granada, Editorial Universidad de Granada, p. 472-513.
- PASCALE, E. (2011). "Posicionamientos teóricos, epistemológicos y éticos para abordar la interculturalidad en el ámbito de la enseñanza de lenguas", en Villalba, F. y Villatoro, J. (eds.) *Educación intercultural y enseñanza de lenguas, vol I. Actas del I Congreso internacional en la red sobre Interculturalidad y Educación*, Edición digital, Letra25, disponible en <http://www.practicaseneducacion.org/>, p. 147-156.
- PEÑAMARÍN, C. (2006). "Malentendido intercultural e intracultural", *Comunicación* 4, p. 141-155.
- ROLDÁN TAPIA, A. R. (2003). *Inglés, culturas e Internet*. Córdoba, Consejería de Educación.
- ROLDÁN TAPIA, A. R. (2007). *Glosario de términos para el plurilingüismo*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- ROLDÁN TAPIA, A. R. (2012). "Los elementos culturales en las políticas educativas plurilingües", en Rodríguez García, L. y Roldán Tapia, A. R. (coord.). *Interculturalidad: un enfoque intercultural*. Córdoba, Cátedra Intercultural de la Universidad de Córdoba, p. 239-249.
- RYCHEN, D. S. and SALGANIK, L. H. (eds.) (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen, Hogrefe & Huber.
- SCOTTISH QUALIFICATIONS AUTHORITY (2003). *Key competences –some international comparisons*. Policy and research bulletin n. 2. Glasgow, SQA.
- TRUJILLO SÁEZ, F. (2005). "En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua". *Porta Linguarum* 4, p. 23-39.

‘BIENVENIDO A TU CASA’: PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL APRENDIZAJE DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA.

Inmaculada Clotilde Santos Díaz

RESUMEN

La incorporación del alumnado extranjero no hispanohablante a nuestro sistema escolar dibuja un nuevo panorama educativo con la creación de nuevos recursos como es el caso del Aula Temporal de Adaptación Lingüística. La integración de los estudiantes se llevará a cabo a través del conocimiento de la lengua española y de nuestra cultura, por lo que es necesario crear material curricular adaptado a sus necesidades e intereses.

A continuación, se propone una unidad didáctica destinada a estudiantes con un nivel de español equivalente a un A2, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. La temática gira en torno a la celebración del Día de Andalucía y servirá de pretexto para enseñar tanto contenidos lingüísticos como socioculturales, tales como el uso del condicional simple y el mapa político de España.¹⁴⁷

PALABRAS CLAVE: unidad didáctica, enseñanza del español como segunda lengua, alumnado inmigrante.

ABSTRACT

The incorporation of pupils whose mother tongue is not Spanish and have immigrated to our school system has drawn attention to a group that needs catering to and has led to the creation of the *Aula Temporal de Adaptación Lingüística* (Temporary Classroom of Linguistic Adaptation). The integration of these students into the classroom with the resources listed above will provide the knowledge of Spanish language and culture. For that reason, it is necessary to create curricular material adapted to their needs and interests.

As stated below, it is presented a didactic unit addressed to students with a Spanish language level equivalent to an A2, according to the Common European Framework of Reference for Languages. The subject matter revolves around the celebration of the Andalusian Day and it will be used on the pretext of teaching not only linguistic contents but also sociocultural contents like the use of simple conditional and the political map of Spain.

KEYWORDS: didactic unit, teaching Spanish as a second language, immigrant students.

¹⁴⁷ La unidad didáctica presentada forma parte de un manual compuesto de 12 unidades didácticas para la enseñanza del español como segunda lengua. Cada unidad didáctica surgió como respuesta a las necesidades educativas y sociales del alumnado que formaba parte del Aula Temporal de Adaptación Lingüística de los tres centros educativos donde las actividades fueron llevadas a la práctica.

1. INTRODUCCIÓN

Los alumnos inmigrantes no hispanohablantes se encuentran en el sistema educativo con una serie de barreras lingüísticas y culturales que influyen tanto en su integración escolar como en sus resultados académicos. Para evitar el desfase escolar y acelerar la adquisición de las destrezas básicas en la lengua castellana, se hace necesaria la elaboración de un programa de apoyo lingüístico. En este sentido, algunas comunidades autónomas, entre las que se incluye Andalucía, han creado el programa del Aula Temporal de Adaptación Lingüística (ATAL).

Este programa queda recogido en la Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante. Entre sus principales objetivos cabe citar los siguientes:

- Enseñar la lengua española para favorecer la correcta integración del alumnado inmigrante en su entorno escolar y social.
- Facilitar la integración del alumnado en su entorno escolar y social, potenciando sus habilidades y fomentando su participación en las actividades organizadas por los propios centros y por la comunidad.
- Proporcionar al profesorado de los centros atendidos orientaciones metodológicas y materiales sobre la enseñanza del español como segunda lengua.
- Elaborar las respectivas programaciones de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, adecuándolas a las características específicas del alumnado y a las necesidades de cada uno de los centros atendidos.

Tanto en la Enseñanza Secundaria Obligatoria como en la Enseñanza Primaria, la matriculación del alumnado que se incorpora por primera vez a nuestro sistema educativo no está determinada exclusivamente por la edad, sino que intervienen otros factores, tal y como establece en el ámbito andaluz la Orden 25 de julio de 2008 sobre la Atención a la Diversidad. En el cuarto punto del artículo número 12, se dan las siguientes instrucciones sobre escolarización:

“La escolarización del alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo se realizará atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico. Cuando presenten graves carencias en la lengua española, recibirán una atención específica que será, en todo caso, simultánea a su escolarización en los grupos ordinarios, con los que compartirán el mayor tiempo posible del horario semanal”.

Teniendo en cuenta la diversidad de nacionalidades, dominio de la lengua y edad del alumnado inmigrante, la estructura de ATAL no está estructurada por cursos para poder flexibilizarse y adaptarse a las necesidades educativas especiales de cada alumno. Por lo tanto, cada docente podrá establecer diferentes grupos de ATAL atendiendo a criterios pedagógicos, tales como:

- El dominio de lengua española.
- Su lengua materna: tanto para agruparlos en ciertas actividades como para separarlos en otras según el objetivo a perseguir.
- El aula en la que se encuentran para realizar actividades de integración.

Según el artículo 9.1 del Título I de la Ley de Extranjería “Todos los extranjeros menores de dieciocho años tienen derecho y deber a la educación en las mismas condiciones que los españoles”. La igualdad de condiciones supone el acceso a una enseñanza básica, gratuita y obligatoria, al sistema de becas y a la obtención de títulos académicos.

El programa de ATAL, junto con otros programas estatales y regionales tratan de hacer efectivo el cumplimiento del artículo 9.4 de la Constitución Española, el cual establece que: “los poderes públicos promoverán que los extranjeros residentes que lo necesiten puedan

recibir una enseñanza para su mejor integración social, con reconocimiento y respeto a su identidad cultural”.

La siguiente unidad didáctica centra sus actividades en el alumnado extranjero no hispanohablante que accede a nuestro sistema educativo en la etapa de la enseñanza secundaria obligatoria. Teniendo en cuenta que el alumno es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, los ejercicios están enfocados a enseñar diferentes aspectos de la cultura española utilizando el español como lengua vehicular para acelerar el proceso de integración del alumnado.

Esta unidad didáctica forma parte de un manual elaborado para ser utilizado en el Aula Temporal de Adaptación Lingüística de tres centros públicos de enseñanza secundaria pertenecientes a la Junta de Andalucía. Por ello, se tratan aspectos propios de la comunidad y se hace referencia a textos auténticos de diversos tipos: poéticos, publicitarios e informativos entre otros.

Tal y como se puede comprobar en esta unidad didáctica, la metodología utilizada incluye actividades que desarrollan las competencias básicas y los contenidos socioculturales que un alumno español posee y que son necesarios para favorecer la integración del alumnado inmigrante. El carácter novedoso del material reside en la adaptación a las necesidades educativas de un alumnado específico y en la combinación de los ejercicios tradicionales y de las nuevas tecnologías así como de las actividades en clase de ATAL y aquellas de inclusión en el aula.

El nombre del trabajo “Bienvenido a tu casa” insta a la acogida del alumnado extranjero a nuestro país, región, pueblo, vecindario e incluso casa. Asimismo, es el título de un anuncio turístico de la Comunidad Autónoma de Andalucía en el que los andaluces invitan a visitar su región a través de imágenes de maravillosos paisajes y presentándose como un pueblo hospitalario. Por ello, forma parte de un material didáctico en el que se proponen actividades de inclusión en el aula que favorecen el enriquecimiento cultural entre el alumnado extranjero y el alumnado español.

Aunque las actividades hayan sido diseñadas y puestas en práctica en el Aula Temporal de Adaptación Lingüística, también se pueden utilizar en otros contextos, tales como:

- En una clase ordinaria para concienciar al alumnado español de la importancia del respeto a los demás sin importarnos su raza, religión o procedencia.
- En diferentes cursos de español con fines específicos según la temática de la unidad didáctica.
- Para alumnos con necesidades educativas especiales puesto que permite repasar contenidos básicos.

2. ORIENTACIONES PEDAGÓGICAS

2.1. Contextualización

En Andalucía, la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa dispone que todos los centros docentes de esta Comunidad Autónoma celebren el día de Andalucía, con anterioridad al día 28 de febrero ya que es día festivo. Esta celebración se realiza con el objeto de fomentar los valores constitucionales y los principios establecidos en el Estatuto de Autonomía para Andalucía¹⁴⁸ como señas de identidad propias de la Comunidad Autónoma tales como su cultura, costumbres, geografía y símbolos que la caracterizan.

Para llevar a la práctica la celebración de este día tan importante para Andalucía, las actividades promueven el aprendizaje de la comunidad autónoma andaluza, del resto de

¹⁴⁸ Consultado en la Ley Orgánica 2/2007, de reforma del Estatuto de Autonomía para Andalucía.

regiones de España y la familiarización con sus costumbres, gastronomía y lugares emblemáticos.

El tiempo previsto para esta unidad es de siete sesiones. Sin embargo, según el ritmo de aprendizaje marcado por el alumnado se le puede dedicar seis u ocho sesiones. Debido a la temática del material, se aconseja su puesta en práctica en las semanas previas al 28 de febrero. No obstante, la geografía y costumbres españolas y andaluzas constituyen un eje fundamental para la interculturalidad, por lo que su aprendizaje por parte de los alumnos de origen extranjero es importante a lo largo de todo el año.

Consideramos importante recordar que cada unidad debe adaptarse a unas necesidades educativas específicas por lo que en otra comunidad, se podría centrar en aspectos propios de esa zona en lugar de Andalucía.

2.2. Objetivos

- Enseñar la cultura y costumbres españolas, y en concreto, las andaluzas.
- Promover la cultura de origen de nuestros estudiantes con el fin de lograr la aceptación de otras culturas entre nuestro alumnado de origen español.
- Utilizar en clase la lengua española como lengua vehicular.
- Comprender de manera global y específica textos orales emitidos en situaciones cotidianas de comunicación.
- Conocer aspectos fundamentales del medio sociocultural en el que se integra actualmente para una mejor comprensión e interpretación de culturas diferentes.
- Repasar contenidos y conocimientos previos.
- Escribir un texto publicitario sobre Andalucía.
- Hacer una presentación del país de origen de cada alumno.
- Usar frases condicionales reales.
- Repasar el imperativo afirmativo.
- Aprender el futuro y el imperativo negativo.
- Repasar las nacionalidades aprendidas y aprender nuevas nacionalidades y gentilicios.
- Conocer el nombre de las regiones y ciudades de España.
- Aprender sitios turísticos españoles, personajes famosos y costumbres.

2.3. Contenidos

Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar.

Expresar su opinión, presentar su país, preguntar por datos sobre diferentes aspectos de los países de los compañeros.

Bloque 2. Leer y escribir.

Ser capaz de comprender y escribir textos turísticos sobre un país o región.

Bloque 3. Conocimiento de la lengua traducido en contenidos funcionales.

Determinantes y pronombres demostrativos, verbos de expresión del gusto, la estructura condicional.

Bloque 4: Aspectos socioculturales y conciencia intercultural.

Conocer la región andaluza, España y otros países y zonas de procedencia del alumnado inmigrante para potenciar el respeto hacia otras culturas y países.

2.4. Actividades

a) Primera sesión

Expresión oral. Comentario de fotos relacionadas con la cultura y geografía españolas:

un mapa con las regiones de España, un plato de paella, una jarra de sangría, bailaoras de flamenco, una corrida de toros y una foto de la selección española de fútbol. Para ayudar al alumno a expresarse, la actividad incluye una serie de palabras clave (baile flamenco, paella, selección, etc.). A continuación, cada uno expondrá brevemente lo que caracteriza a su país.

Comprensión oral. A través de las actividades anteriores, el alumno habrá podido familiarizarse con el tema, por lo que le será más fácil la comprensión del anuncio publicitario sobre Andalucía. Este tipo de audición ha sido elegida y considerada adecuada para este nivel ya que el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) indica que los estudiantes podrán comprender anuncios y que les será de mayor ayuda ver lo que escuchan para poder asociarlo. Esta actividad se desarrollará en varias etapas:

a) Primero, se visionará el vídeo sin sonido para comentar las imágenes y repasar el vocabulario que aparece.

b) A continuación, los alumnos verán el vídeo con sonido y tendrán que responder a una serie de preguntas.

c) Finalmente, deberán completar algunos huecos de la transcripción del vídeo, el cual se compone de un extracto de una canción y de un texto.

Cuadro 1. Actividades de la primera sesión

BIENVENIDO A TU CASA

Imágenes extraídas del Banco de Imágenes del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, así como de Wikimedia Commons.

En esta unidad vamos a:

- Conocer las ciudades y comunidades de España.
- Celebrar el día de Andalucía.
- Repasar los gentilicios.
- Realizar una presentación de nuestro país.
- Aprender a usar el condicional real.

¿Qué ves en las imágenes?

Palabras clave:

- Baile flamenco.
- Corrida de toros.
- Paella.
- Sangría.
- Mapa.
- Bailaoras.
- Selección de fútbol.

¿Qué crees que caracterice a tu país? (Por qué?) ¿Tienes de acuerdo con los estereotipos de tu país?

COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ORAL

Andalucía te quiere

¡Sesión!

Vamos a ver un vídeo titulado "Andalucía te quiere". En casa lo puedes volver a ver mediante este enlace: http://www.youtube.com/watch?v=r5t03l_8k6Y

ANTES DE OÍR EL VÍDEO...

- ¿De qué crees que trata el vídeo? ¿Por qué?
- ¿Qué es lo que más te ha llamado la atención?
- ¿Qué sitios de Andalucía conoces?

DESPUÉS...

- Una vez escuchado el vídeo, ¿cuál es su finalidad?
- ¿A qué se refiere el título "Andalucía te quiere"?
- Elige la respuesta correcta para terminar la siguiente frase del vídeo: Me estás oyendo, me conoces, has oído hablar de mi país...
 - a) nunca has venido hasta aquí.
 - b) nunca me has oído hablar a mí.
 - c) todavía sigues lejos de aquí.

ESCRIBIR DE NUEVO Y COMPLETA

Y no puedo creer que es que tanta felicidad haya llegado hasta mí, y aprendí que el ciclo siento alcanzar pensando que a amar, por eso no puedo así quitar mis de ti

Te quiero mucho y bien

Te quiero mucho, con toda intensidad te digo la verdad.

Me estás de mi pero nunca me has oído hablar a mí

Y quiero que te llegue mi alegría, mi fuerza, mi que sientas que Andalucía te quiere.

Fuente: Elaboración propia

b) Segunda sesión

Comprensión escrita. Antes de comenzar con el texto escrito, los alumnos expresarán oralmente lo que conocen de Andalucía, lo cual les ayudará a adentrarse en el tema del texto: un anuncio turístico sobre Andalucía. Seguidamente, los estudiantes realizarán una lectura en voz alta (por turno, cada uno leerá un párrafo) e intentarán responder a las preguntas que se les plantean, para lo cual podrán realizar una segunda lectura focalizadora.

Expresión escrita. Una vez que el alumno conoce el vocabulario sobre la región andaluza, aprenderá las formas de expresar el gusto, la sorpresa, la tristeza, el dolor, el enfado, el aburrimiento, la alegría, la indiferencia y el miedo. Con esta actividad el aprendiz adquirirá el léxico adecuado para dar la opinión en la actividad siguiente en la que tendrá que escribir una postal electrónica a un compañero. El alumnado podrá elegir entre varios paisajes de ciudades andaluzas de una página web oficial de la Junta de Andalucía.

Cuadro 2. Actividades correspondientes de la segunda sesión

Comprensión escrita

ANTES DE LEER EL TEXTO...

¿Qué sabes de Andalucía? ¿Qué ciudades has visitado? ¿Cuál es la ciudad o pueblo que más te gusta? ¿Por qué?

Conoce Andalucía

Vértice entre Europa y África y punto de encuentro del Océano Atlántico y el Mar Mediterráneo, ha sido codiciada a lo largo de los siglos por numerosas culturas desde que la historia es historia y aún mucho antes.

El territorio andaluz representa el 17,3 % de España, con una superficie de 87.268 km² y con una extensión superior a países como Bélgica, Holanda, Dinamarca, Austria o Suiza.

La diversidad de paisajes y accidentes geográficos generan un abanico de formas que van desde el cálido valle del Guadalquivir, a las frondosas sierras de media montaña, pasando por paisajes volcánicos como el desierto de Tabernas o por los de las blancas cumbres de Sierra Nevada.

El río de Andalucía, el Guadalquivir, es fuente de vida en su cruce transversal del territorio andaluz.

En apenas cuarenta kilómetros se pasa de un paisaje alpino a otro tropical en la orilla del Mar Mediterráneo. El litoral andaluz, con sus casi 900 km de longitud, alberga gran número de poblaciones y playas que son la delicia de cuantos las visitan.

Todo este conjunto conforma una amalgama de ofertas turísticas que oscilan entre la monumentalidad de los grandes núcleos al tiempo de los pequeños pueblos, continua fuente de inspiración de todo tipo de artistas.

Actualmente Andalucía es una comunidad moderna, dotada de grandes infraestructuras, que sabe recibir con cariño a cuantos la visitan y que, a pesar de ser consciente de que tiene que ir con los tiempos en una constante modernización, tiene un exquisito cuidado en conservar sus raíces y en mantener el importante patrimonio, cultural y monumental, heredado de sus antepasados.

Andalucía, es el principal destino vacacional de los españoles y uno de los principales para los extranjeros.

No te lo puedes perder, Andalucía te quiere...

Texto extraído de la página web oficial de la Consejería de Turismo, Comercio y Deporte de la Junta de Andalucía: <http://www.andalucia.org/conoce-andalucia/>



Sesión 2

Después de leer el texto...

2) Para poder identificar mejor el texto, responde a las siguientes preguntas:

- ¿De qué tipo de texto se trata?
- ¿Dónde podemos encontrar un texto de estas características?
- ¿Cuál es la principal función del texto?

4) Responde según el texto:

- ¿Qué países son de menor tamaño que España?
- ¿Cuál es la longitud del litoral andaluz?
- ¿Qué quiere decir que Andalucía es el vértice entre África y Europa?
- ¿Cómo se llama el principal río de Andalucía?

3) Encuentra en el texto las palabras que signifiquen:

- Persona con pleno uso de los sentidos y facultades →
- Distancia entre dos puntos →
- Abundante en árboles y plantas →
- Perteneciente a altas montañas →
- Costa de un mar, país o territorio →

3) Busca en el diccionario las siguientes palabras:

- Pajonismo:
- Amalgama:
- Codiciar:
- Albergar:
- Infraestructura:

4) Escribe el gentilicio de los siguientes países que aparecen en el texto.

Ejemplo: España: español/a

- Holanda:
- Austria:
- Bélgica:
- Dinamarca:
- Suiza:

5) Clasifica las expresiones del cuadro según los significados

Me encanta	Me preocupa	No soporto	Me indigna
Me entristece	Me molesta	Me asusta	Me pone de los nervios
Me vuelve loco	Me alegra	Me fastidia	Me da igual
Me impresiona	Me duele	Me fipa	Me entusiasma

Alegría	Indiferencia
Tristeza o dolor	Sorpresa
Gusto	Miedo
Enfado	Aburrimiento

Expresión escrita

Envíale una tarjeta postal de Andalucía a un amigo. Háblale de tus impresiones de España y Andalucía

<http://www.andalucia.org/postal-animada/>



Fuente: Elaboración propia

c) Tercera sesión

Geografía española. Los alumnos completarán un mapa político mudo de España con el nombre de las regiones, las provincias y las capitales de regiones (que se diferencian del resto porque tienen un punto rojo).

A continuación, realizarán una batería de ejercicios con el fin de repasar y aprender nuevos gentilicios y nacionalidades, haciendo hincapié en las provincias andaluzas y españolas y sus regiones.

Expresión y comprensión oral. Los alumnos se dividirán en dos grupos para jugar a encontrar la respuesta a preguntas relacionadas con la cultura española que el profesor formulará oralmente. Para realizar las búsquedas, podrán hacer uso de internet.

d) Cuarta sesión

Expresión escrita. Esta sesión se centrará en el estudio de la estructura de la condicional real ya que en el vídeo propuesto aparecen varias estructuras condicionales. Para llevar a cabo este aprendizaje, primero leerán las reglas del condicional, repasarán el imperativo afirmativo y aprenderán el imperativo negativo y el futuro simple. Gracias a los ejercicios realizados, serán capaces de comprender mejor las oraciones condicionales que aparecerán en el anuncio.

Antes de escuchar el vídeo, lo verán sin sonido durante varias veces para inventar un texto usando estructuras condicionales y el vocabulario aprendido. Más tarde, expondrán ante sus compañeros el posible mensaje del vídeo. A continuación, escucharán el vídeo, lo comentarán y realizarán algunas actividades, entre ellas completarán la transcripción.

e) Quinta sesión

Expresión escrita. Teniendo en cuenta que el alumno ha escrito varios textos breves sobre Andalucía, en esta sesión aprenderá nexos para poder hacer una presentación algo más compleja. Para ello, deberá clasificar diferentes expresiones en un cuadro según su significado (comenzar un texto, expresar una idea, etc.).

Una vez que los estudiantes se hayan familiarizado con los conectores, tendrán que escribir una presentación en forma de anuncio turístico sobre su país, incluyendo datos básicos como la situación geográfica, la lengua oficial, la moneda, etc. Más tarde, buscarán fotografías y realizarán la presentación con diapositivas.

f) Sexta sesión

Actividad de inclusión. Para favorecer la integración del alumnado de origen extranjero, deberá presentar su país delante del grupo-clase y enseñará las fotos encontradas para acercar su realidad cultural a la de sus compañeros.

Autoevaluación. Para finalizar la sesión, rellenará algunos datos del Portafolio europeo. Cabe destacar que esta actividad se propone durante la unidad para que el docente pueda detectar dificultades y otros datos que puedan ser relevantes. De esta forma, podrá modificar la unidad didáctica y adaptarla a las necesidades del alumnado.

Cuadro 3. Actividades de la sexta sesión

Sesión 6

Inmaculada Ceballos Sainza Díaz
II Premio a la Investigación e Innovación para la Interculturalidad

Según el orden de temas, realizad las exposiciones utilizando la pizarra digital. Recordad que cuando otro compañero exponga tenéis que escuchar atento a las explicaciones y completar la siguiente tabla.

	Peña	Bonina				
Nombre real el nombre de tus compañeros/as						
Nombre del país y su capital						
Situación geográfica						
Número de habitantes						
Moneda y lengua oficial						
Cinco rasgos turísticos						
Nombre dos fiestas o costumbres						

2. Agrupas en parejas. A continuación, pones en la exposición de tu compañero y rellena la siguiente tabla. Una vez terminada, intercambias con la suya. ¿Cuál ha sido tu puntuación? ¿Qué crees que debes mejorar? ¿Qué es lo que has hecho mejor?

La puntuación va de 1, siendo el mínimo hasta 5 siendo el máximo	1	2	3	4	5
Se expresa con claridad					
Utiliza imágenes, música u otro material que me ayudan a comprender el tema					
Su ritmo y expresión son adecuados y me permiten coger notas					
Has dado respuesta a los seis apartados del ejercicio					
Me ha parecido una exposición entretenida, de una extensión normal					

Calcula el total y descubre tu resultado: de 20 a 25 puntos: excelente, de 10 a 20 bien y de 0 a 10 necesita mejorar.

50

Inmaculada Ceballos Sainza Díaz
II Premio a la Investigación e Innovación para la Interculturalidad

Portafolio de la unidad Bienvenido a tu casa

Nombre y apellidos: _____

1. Da a cada frase un valor de 0 a 2. Después de las tres primeras sesiones...

Comprensión oral	Expresión oral
Comprendo anuncios turísticos.	Argumento y doy mi opinión.
En clase, comprendo a mi profesor y a mis compañeros.	Sé hablar sobre mi país y sus costumbres.
En caso de dificultad, hago preguntas o pido ayuda.	Expongo oralmente mis actividades.
Comprendo a grandes rasgos una canción.	Cuando hablo, los otros comprenden lo que digo.
Comprendo un vídeo y me ayudo del contexto.	Traduzco lo menos posible en mi lengua antes de hablar.

Comprensión escrita	Expresión escrita
Comprendo un texto turístico.	Utilizo conectores y expresiones para dar cohesión al texto.
Comprendo las preguntas de comprensión escrita.	Formulo oraciones condicionales reales.
Para comprender mejor, me he apoyado en el contexto.	Conjugo correctamente el imperativo afirmativo y negativo.
Comprendo el léxico relacionado con la cultura y ciudades de España.	Corrijo y copio correctamente las palabras o frases en las que he cometido algún error.
Si no conozco una palabra, la busco en el diccionario.	Soy capaz de escribir una redacción para presentar mi país.

Total puntos:

- Decido mejorar...
- Lo que más me ha gustado es:
- Lo que menos me ha gustado es:
- He tenido dificultades en:
- Lo que me ha parecido más fácil ha sido:
- Lo que me gustaría hacer es:

51

Fuente: Elaboración propia

f) Séptima sesión

Actividad pre-instructiva. Para celebrar el día de Andalucía, los alumnos realizarán un ejercicio de asociación de diferentes lugares y personajes con el nombre de las provincias andaluzas. A continuación, llevarán a cabo una lectura globalizadora sobre los rasgos típicos del habla andaluza para comprender las ideas principales y escuchar palabras pronunciadas de forma diferente. Por ejemplo: normalmente los andaluces dicen “he comió” en lugar de “he comido”.

Expresión oral. Práctica de fonética a través de un poema de Luis de Góngora sobre

Andalucía. Para ello, el profesor lo leerá y los alumnos lo repetirán en voz alta. Después, jugarán a cambiar todas las vocales de las palabras en “a” para hacer hincapié en las consonantes y mejorar su agilidad mental.

Comprensión oral. Toda la clase cantará a modo de karaoke el himno de Andalucía. Para ello, verán un vídeo con la letra y seguirán la lectura. De esta forma, el alumno podrá conocer el himno al mismo tiempo que se divierte intentándolo cantar.

Expresión oral. Para favorecer el intercambio de culturas, cada uno cantará el himno de su país en clase.

Evaluación. Por último, se proponen varias actividades que pueden servir de evaluación final para comprobar si se han adquirido los objetivos mínimos. A través de esos ejercicios se evaluarán sobre todo contenidos gramaticales, ya que a lo largo de la unidad el profesor habrá podido evaluar las actividades de interacción orales, de comprensión y expresión.

2.5. Materiales y recursos

- Las fotos han sido extraídas de las siguientes páginas sin copyright:

Banco de imágenes y vídeos: http://commons.wikimedia.org/wiki/Main_Page

Banco de imágenes y sonidos del Instituto de Tecnologías Educativas (ITE):

<http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/web/>

- Los vídeos provienen de: www.youtube.com
- Fotocopias para el alumnado de la unidad didáctica.
- Ordenadores (al menos uno por pareja).
- Conexión a internet.
- Proyector o pizarra digital.
- Altavoces

3. CONCLUSIONES

La elaboración del material didáctico adaptado es primordial para favorecer el aprendizaje del alumnado inmigrante que necesita conocer nuestra cultura así como nuestra lengua en uso, incluyendo localismos empleados por sus compañeros y formas de comportamiento que le harán ser uno más en clase.

Se intenta que el alumnado sea el verdadero protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje del español, de la cultura española y de los valores relacionados con la interculturalidad. La idiosincrasia del alumnado favorece un aprendizaje efectivo en un periodo corto por diferentes razones:

- En primer lugar, porque se trata de estudiantes que tienen la necesidad de hablar para poder comunicarse y establecer relaciones con sus compañeros por lo que suelen estar muy predispuestos a aprender.
- En segundo lugar, por estar en continuo contacto con la lengua y utilizar lo aprendido en situaciones reales (saludos, presentaciones, dar la opinión, etc.).
- En tercer lugar, la temprana edad del alumnado favorece el aprendizaje de una segunda lengua.

Cabe destacar la singularidad de la unidad didáctica presentada puesto que existe una gran cantidad de manuales de español como lengua extranjera pero apenas se ha creado material de español como segunda lengua con la metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera). Asimismo, este material no suele incluir el contenido de la enseñanza secundaria en España ni peculiaridades del idioma en Andalucía y sus costumbres.

Por otro lado, este material contiene las directrices del Portafolio Europeo y del método comunicativo para fomentar la coevaluación, el aprendizaje autónomo y reflexivo. De esta forma, el alumno será partícipe de su propio proceso de aprendizaje para mejorarlo y colaborar en el proceso de enseñanza ya que las preguntas del Portafolio se refieren tanto a sus resultados como a la metodología en clase (actividades que le han resultado muy difíciles, fáciles, aburridas, divertidas, etc.).

Dentro de los contenidos, los valores interculturales adquieren un papel primordial para hacer sentir a todos los alumnos *ciudadanos del mundo*, por lo que en clase se fomentará el respeto, la tolerancia y el despertar del deseo de conocer otras culturas tanto por parte de los alumnos extranjeros como por los españoles. Por ello, las actividades no solo están diseñadas para el aula de ATAL, sino también para el aula ordinaria, favoreciendo así la inclusión en el aula.

Por ejemplo, para preparar adecuadamente un exposición o trabajo en grupo, los alumnos primero tratarán el tema en el aula de ATAL y cuando ya se familiaricen con el tema y sean capaces de intervenir en una clase más numerosa, realizarán esa actividad en el aula ordinaria. De esta forma, el alumnado no hispanohablante vencerá el miedo al ridículo y reforzará su autoestima. Asimismo, mejorará la comunicación con el alumnado español enriqueciendo recíprocamente su bagaje cultural y social: cada uno enseñará aspectos de su cultura, religión, idioma, costumbres, país, celebraciones, etc.

A colación de esto, es reseñable la cita de Naïm Boutanos que aparece en el prólogo del Plan de Fomento de Plurilingüismo aprobado en Andalucía en el año 2005, que dice así: “El hombre es enemigo de lo que ignora, enseña una lengua y evitarás una guerra. Expande una cultura y acercará un pueblo a otro”.

4. BIBLIOGRAFÍA Y RESEÑAS LEGISLATIVAS

BOUTANOS, N. (2004). *Rencontrer la langue arabe*. Paris, Albouraq.

COMISIÓN EUROPEA (1995). *White Paper on Education and Training, Teaching and Learning: Towards the Learning Society*. COM (95) 590, noviembre. [Documento consultado en http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf el 2 de febrero de 2013]

COUNCIL OF EUROPE (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg. [Documento consultado en su versión española http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/ el 2 de febrero de 2013]

CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA de 1979. [Documento consultado en <http://www.constitucionespanola.com/descargar/> el día 2 de febrero de 2013].

DECRETO 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas. [Documento consultado en <http://juntadeandalucia.es/boja/2003/118/> el día 2 de febrero de 2013].

DECRETO 230/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la educación primaria en Andalucía. [Documento consultado en <http://juntadeandalucia.es/boja/2007/156/d1.pdf> el día 13 de noviembre de 2012].

IBARRARAN, A.; LASAGABASTER, D. y SIERRA, J. M. (2007). *Inmigración y aprendizaje de lenguas en un contexto bilingüe*. Bilbao: LETE.

INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Niveles de referencia para el español. Madrid: Biblioteca Nueva.

- LEY 9/1999 de 18 de noviembre, de Solidaridad en Educación. [Documento consultado en http://vscripts.ced.junta-andalucia.es/w_cea/pdfs/Norm/L_9-1999_Solidaridad.pdf el 2 de febrero de 2013].
- LEY ORGÁNICA 4/2000, de 11 de enero, Derechos y Libertades de los extranjeros en España y su integración social, en su redacción dada por las Leyes Orgánicas 8/2000, de 22 de diciembre, 11/2003, de 29 de noviembre, 14/2003, de 20 de noviembre y 2/2009, de 11 de diciembre. [Documento consultado el 2 de febrero de 2013 en <http://www.serviciosocialescantabria.org/uploads/normativa/Ley%20Organica>]
- MARTIN PERIS, E. (1999). “Libros de texto y tareas”. En Zanón, J. (coord.) *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.
- ORDEN de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. [Documento consultado el 2 de febrero de 2013 en <http://juntadeandalucia.es/boja/boletines/2007/33/d/updf/d1.pdf>]
- ORDEN de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. [Documento consultado en <http://juntadeandalucia.es/boja/2008/167/2> el 2 de febrero de 2013].
- REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado, núm. 5 de 5 de enero de 2007, páginas 677 a 773 (97 págs.) [Documento consultado en <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-238> el 2 de febrero de 2013].

TURISMO ÉTICO Y SOSTENIBILIDAD

MISE EN VALEUR DU SITE MEGALITHIQUE DE MZORA. PROJET PILOTE DE DÉVELOPPEMENT HUMAIN A TRAVERS LA MISE EN MARCHÉ DU TOURISME RESPONSABLE

Nourddin Bakkali

Université Abdelmallek Essaadi

RÉSUMÉ

Ce travail vient dans le cadre du projet de fin d'études dans le master en tourisme responsable et développement humain. Il représente une tentative d'achèvement et de concrétisation des composantes non réalisées jusqu'à lors, du projet de développement intégré initié depuis 2007. Ce projet est financé par, un fonds de coopération internationale (diputación de Huelva, Espagne) et le programme de l'Initiative Nationale de Développement Humain (INDH) de la province de Larache (Maroc), et vise l'amélioration des conditions de vie de la population de Mzora, qui constitue une plateforme d'immigration vers l'Espagne (Catalogne).

Ce projet vise également la mise en valeur du site mégalithique de Mzora, en instaurant une activité génératrice de revenus se basant sur le tourisme responsable. Dans le but de promouvoir le territoire de Mzora et le projet de développement intégré, différents moyens sont ou seront mis en place comme le festival Mata et festival de chasse traditionnelle.

MOTS CLÉS: Mzora, développement intégré, site mégalithique, activité génératrices de revenus (AGR),

RESUMEN

Este artículo forma parte del trabajo de graduación en el Máster en Turismo Responsable y Desarrollo Humano. Representa un intento de completar y concretar varios componentes que no se han llevado a la práctica hasta el momento, dentro del proyecto de desarrollo iniciado en 2007. El proyecto está financiado por la cooperación internacional (Diputación de Huelva, España) y por el programa de Iniciativa Nacional de Desarrollo Humano (INDH) de la provincia de Larache (Marruecos) y se propone la mejora de las condiciones de vida de la población de Mzora, que habitualmente marcha a la emigración a Cataluña (España).

Es un objetivo del proyecto el desarrollo del sitio megalítico de Mzora, con la creación de una actividad generadora de recursos basada en el turismo responsable. Con el objetivo de promocionar el territorio de Mzora y el proyecto de desarrollo integral, varios mecanismos se pondrán en marcha, tales como el festival de mata o el festival de caza tradicional.

PALABRAS CLAVE: Mzora, sitio megalítico, desarrollo integral, actividad generadora de ingresos

1. INTRODUCTION

La zone de Mzora est connue mondialement, surtout pour les archéologues, par la présence d'un site mégalithique préhistorique d'une grande importance. Depuis des décennies, ce site a fait l'objet de plusieurs études qui ont touché tous ses aspects.

Si ce site est bien étudié, il ne l'est pas en ce qui concerne sa valorisation. La zone de Mzora est loin d'exploiter ce site archéologique pour faire un développement local équilibré. En contrepartie, cette zone est tournée vers un système qui se base sur l'agriculture traditionnelle, et possède un système de valeurs culturelles et rituelles ancestrales enracinées dans l'histoire de la région.

En raison de l'absence d'un développement local qui répond réellement aux aspirations et besoins de la population locale, cette zone est devenue une plateforme émettrice de l'immigration vers l'Espagne (Catalogne).

Dans le but de défaire cette situation, une initiative de développement intégré a été lancée en 2007 dans le cadre de coopération internationale. Cette initiative avait pour objectif la valorisation du site archéologique de Mzora, en se basant sur la mise en place des activités génératrices de revenus. Deux d'entre elles ont été réalisées pendant l'année 2010. La troisième a été délaissée à cause de la conjoncture économique désastreuse qui a touché le monde et particulièrement l'Espagne, de sorte que le financement de cette activité a été réduit tout simplement à la formation.

Cet article, est un résumé du projet proposé comme mémoire de fin d'études en master en tourisme responsable et développement humain. Ce projet avait pour objectif l'accomplissement et la réalisation des composantes du projet de développement intégré non effectuées pendant la phase précédente. Ces composantes, engloberaient le développement d'un atelier d'élevage caprin et la création d'une unité de fromagerie. En outre, il vise le développement d'une activité touristique rurale par la réhabilitation d'une maison d'hôte.

2. SITUATION GÉOGRAPHIQUE

Notre zone d'étude qui s'appelle Mzora, se situe dans la commune rurale (CR) d'Ayyacha. Cette dernière est d'une superficie de 213 km², est limitée au Nord par Had Gharbia (Province de Tanger), au Sud par les deux CR Beni Gorfet et Bni Arous, à l'Ouest par la CR de Sidi Alyamani alors que la CR de Jbel Lahbib trace sa limite à l'Est.

3. LE CROMLECH DE MZORA, TEMOIN DU MEGALITHISME

3.1. Situation et Historique

Le tertre à enceinte mégalithique de Mzora, est situé au centre du Chouahed, à environ 15 km au Sud-est de la ville d'Azila. Ce monument a été signalé dès 1831 par le riche voyageur anglais, Sir Arthur Coppel De Brooke. En 1846, dans sa Description de l'Empire du Maroc, M. Renou, en parle pour la première fois, sous son nom local : « L'outed », qui fait référence au grand monolithe qui le compose. Mais c'est au Docteur Bleicher que nous devons la description complète et le plan du tumulus qu'il publia en 1875. Le diplomate français Charles Tissot l'a décrit sommairement en 1876. Le père Henry Koehler en a donné en 1932, une description des monolithes qui se trouvaient aux alentours du monument. Le monument de Mzora a été, semble-t-il, fouillé déjà pendant l'antiquité, par le général et homme d'Etat romain Quintus Sertorius, qui l'a pris pour le tombeau du géant Antée, légendaire roi de Libye Nord Occidentale, tué par Hercule. Entre 1935-1936, C. de Montalban,

a fait subir à ce monument unique, des fouilles désastreuses. Les énormes tranchées qu'il a pratiquées, ont complètement défiguré le site (voir figure ci-contre).

Photo 1. Vue aérienne de Cromlech de Mzora



Source : musée archéologique de Tétouan

Vraisemblablement peu satisfait du résultat, Montalban n'en laisse malheureusement aucune publication. Il a fallu attendre la publication de Miguel Tarradell pour avoir une vision complète de ce qui restait de ce monument.

3.2 Description du site mégalithique

Le cromlech de Mzora est, en fait, un grand tertre presque circulaire, son diamètre Nord-Sud est de 54 m (56,18 m)¹⁴⁹ et celui d'Est-Ouest est de 58 m (59,29 m)¹⁵⁰. Sa hauteur atteint 6 m au point le plus élevé. Le tertre est délimité à sa base par un mur de soutènement, composé de plusieurs assises de blocs rectangulaires, bien équarris et assemblés sans mortiers. A peu de distance de ce mur, 167 monolithes (168 Pierres restant de 175 Pierres censé avoir existé à l'origine)¹⁵¹, disposés en cercle, entourent le tertre.

Ils sont de section, soit circulaire, soit ovale, soit rectangulaire avec des angles arrondis. Ces monolithes ont tendance à s'effiler vers le sommet. Ces trois types de monolithes se répartissent sans aucun ordre, sauf dans la partie nord du tertre où plusieurs monolithes à section rectangulaire s'alignent sur une longueur de 5,80 m.

Les monolithes font, en moyenne, 1,50 m de hauteur. Cependant, dans le secteur Ouest, certains sont plus hauts et c'est là qu'ont été trouvés les deux monolithes les plus importants. Le plus grand, appelé "El Outed "(le piquet), a une hauteur de 5 m.

¹⁴⁹ Graham Salisbury, (2011): the mysterious Moroccan megalithic menhir of Mzora, The heritage journal.

¹⁵⁰ Ibid.

¹⁵¹ Ibid.

Photo 2. El Outed de Cromlech de Mzora



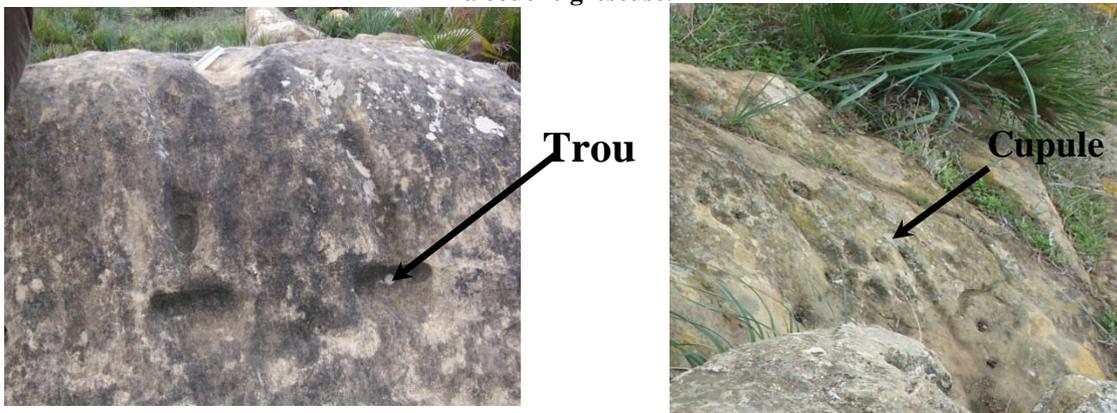
Source : Nourddin Bakkali

La seconde, mesure 4,20 m de hauteur. Le monolithe d'El Outed présente à 1,50 m de hauteur, un trou de 20 cm de diamètre et de profondeur, sur sa face Est. Selon M. Tarradell, ce trou est d'origine anthropique. D'autres monolithes présentent des cupules plus ou moins profondes, mais il n'est pas possible de déterminer si elles sont naturelles ou artificielles. Toutefois, M. Nourddin Bakkali, confirme qu'aussi bien les trous que les cupules sont réellement d'origine anthropique. En effet, suite à ses recherches il a découvert une nouvelle carrière non connue, pas loin du site mégalithique d'où sont probablement extraits les monolithes. Cette carrière montre clairement les traces laissées par les techniques d'extraction des monolithes. Ces traces, préalablement décrites par Tarradell, sont d'une similitude notoire aux trous que renferment les monolithes (surtout l'Outed).

Cette nouvelle carrière se situe à environ 1Km du site mégalithique. Elle se localise dans un affleurement de couche gréseuse, d'une épaisseur de 3 mètres, aligné sur une distance d'environ 900 m. Il débute à la lisière de l'Oued Ayyacha et se termine au bord de Douar Msanoua.

Les cupules présentes au niveau des monolithes, quant à elles, sont d'origine artificielle à l'encontre de ce que disait Tarradell. Ceci est confirmé par la présence des mêmes cupules au sein de la nouvelle carrière découverte.

Photo 3. Traces des techniques d'extraction dans la couche gréseuse et Présence des cupules au niveau de la couche gréseuse.



Source : Nourddin Bakkali

3.3 Chambre funéraire

A proximité du centre du tertre, ont été trouvées quelques dalles plantées dans le sol. Ces restes, vraisemblablement d'une chambre funéraire, sont considérés par certains archéologues, comme les vestiges d'une sépulture de type dolménique.

Photo 4. Chambre funéraire au centre du tertre avec quelques dalles plantées dans le sol



Source : Nourddin Bakkali

Le tumulus de Mzora appartient probablement à un ensemble de tumulus de même nature¹⁵². À une cinquantaine de mètres au Nord-Ouest du tumulus de Mzora, M. Tarradell a relevé la présence d'un groupe de 16 monolithes effondrés constituant vraisemblablement une portion d'un cercle de monolithes analogue.

À 150 m au Nord de Mzora, on trouve également quelques monolithes renversés semblables aux précédents.

Le tertre à enceinte de monolithes de Mzora est, dans l'état actuel des connaissances, unique en Afrique du Nord. En l'absence de rapport de fouilles, sa datation pose un réel problème. Il n'y a donc aucune indication sur le mobilier funéraire qu'aurait pu contenir ce monument. Seules des comparaisons, fondées sur la qualité de taille des monolithes et des pierres de l'enceinte qui délimite le tertre, apportent des éléments de datation relative.

Miguel Tarradell a écarté cette hypothèse et sans doute a-t-il eu raison. En effet, selon lui, ce tumulus ne peut remonter à une époque aussi lointaine. Cette affirmation repose sur la qualité observée du travail des pierres qui constituent la base du mur du tumulus, ainsi que sur la forme des monolithes de Mzora. Ces derniers sont remarquables en raison de la régularité et la qualité de leur taille, ce qui n'est pas souvent le cas avec les menhirs européens.

3.4 Aspect astronomique du site mégalithique

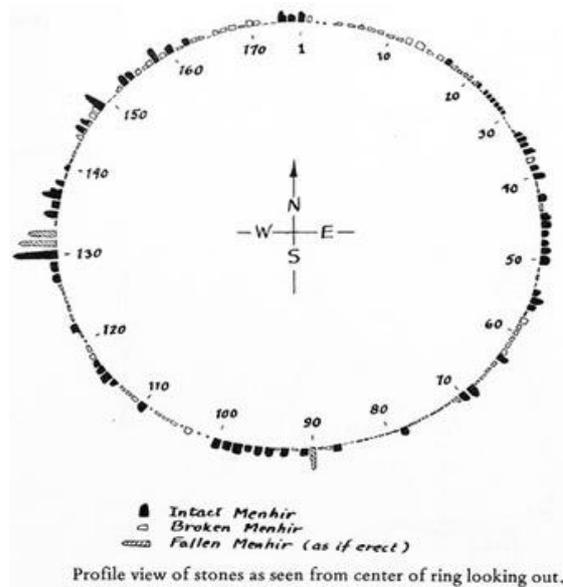
Le monument de Mzora a été longtemps rattaché à l'ensemble mégalithique européen, car on se basait sur la présence des monolithes qui étaient assimilés aux menhirs européens. En effet, une enquête du site a été menée dans les années 1970 par James Watt Mavor, junior de l'Institut océanographique de Woods Hole dans le Massachusetts, Etats-Unis, a révélé que Mzora semble avoir été construit, par la même culture qui a érigé les sites mégalithiques en France, la Grande-Bretagne et l'Irlande.

¹⁵² Youssef Bokbot, 2008 In, La pierre et son usage à travers les âges. Jardin des Hespérides, Revue de la Société Marocaine d'Archéologie et de Patrimoine. N° 4, Mai / Octobre 2008. Rabat. p.25-29.

Toujours Selon James Watt Mavor la disposition des monolithes ne sont pas aléatoires, mais ils recèlent qu'ils sont liés à des phénomènes astronomiques:

- Pierre 30 marque le solstice d'été.
- Pierre 146 marque le coucher du soleil du solstice d'été.
- Pierres 61 et 62 marquent le lever du soleil du solstice d'hiver.
- Pierre 118 marque le coucher du soleil du solstice d'hiver.
- Pierre 47 marque le lever du soleil d'équinoxe.
- Pierre 132 marque le coucher du soleil d'équinoxe.

Figure 1. Schéma représentatif de l'aspect astronomique du site mégalithique



Source : Nourddin Bakkali

4. LE COUPLE PROJET DE DÉVELOPPEMENT INTEGRÉ ET SITE MÉGALITHIQUE DE MZORA, UN RÊVE QUI DEVIENT RÉALITÉ.

Pas mal de choses ayant une importance particulière pour nous, suscite des efforts considérables pour leur préservation aux générations futures. Leur importance peut-être à cause de leur valeur économique ou encore patrimoniale qui éveillent un sentiment d'appartenance et d'identité à une civilisation donnée.

Le site mégalithique de Mzora, fait partie de ces choses qu'il faut préserver pour les raisons susdites. La zone de Mzora est chanceuse d'avoir en son sein ce site archéologique, pourtant elle demeure sous développée. De ce fait, cette zone est devenue, depuis quelques années, une plate-forme émettrice de l'immigration en Espagne, surtout en Catalogne.

La préservation de ce site unique passe par sa valorisation. Cette dernière concerne la mise en place d'un projet de développement intégré. Il englobe simultanément quatre activités génératrices de revenus (AGR): la couture, l'apiculture, l'élevage caprin et fromagerie, et une activité touristique responsable à travers la réhabilitation d'une maison rurale. Ce projet cherchait à proposer de nouvelles alternatives de développement humain (économique et social) à Mzora.

En raison du manque, observé chez les jeunes, à l'égard des domaines visés par le projet, il est devenu nécessaire de procéder à leurs formations. Ces dernières étaient coordonnées par la Fondation d'aide aux enfants, aux jeunes et vieux "Santa María de Belén" à Huelva, une organisation avec une expérience suffisante dans ce domaine.

Pour étayer ce projet, la province de Larache a inscrit Mzora comme zone de tourisme responsable et durable dans son plan de développement touristique. Sur le terrain cet étayement s'est traduit par la mise en place d'un mur de protection et un centre de rayonnement culturel du site mégalithique de Mzora, coordonnée par le ministère de la culture, le groupe MIDAS de l'Université de Huelva à travers son programme des Routes mégalithiques et la faculté des sciences à Tétouan (Université Abdelmalek Essaadi).

4.1 Les partenaires du projet.

Pour la mise en œuvre du projet, deux types de partenaires se sont engagés officiellement pour sa réalisation. Ces partenaires sont:

Tableau 1. Différents types de partenaires locaux et internationaux

Partenaires locaux	Partenaires internationaux
Ministère de la Culture (Direction Régionale de Tanger Tétouan)	Députation Provinciale de Huelva
Province de Larache	FAMSI (Fond Andalou des Municipalités pour la Solidarité Internationale)
Conseil Régional de Tanger – Tétouan	Programme PNUD-ART-GOLD Maroc.
Conseil provincial de Larache	Fondation d'aide aux enfants, aux jeunes et vieux "Santa María de Belén",
Commune rurale d'Ayyacha.	
Association Mzora pour l'environnement et le développement.	
Université Abdelmalek Essaâdi.	
Agence de développement des provinces du Nord	

Source : élaboration propre

4.2 Activité génératrice de revenus n° 1: Production et conditionnement du miel

La province de Larache occupe une place très importante parmi les régions à vocation apicole au Maroc. Grâce à son climat, et à sa flore riche et diversifiée, très connue en eucalyptus et oranger ainsi que la forêt de l'arbousier, à Moulay Abdeslam.

La région de MZORA qui fait partie de cette province, exerce depuis longtemps cette activité apicole, mais de façon traditionnelle. Toutefois, le rendement était toujours en deçà des espoirs des apiculteurs.

Ces raisons susdites, entre autres, justifient le lancement d'un projet de coopérative apicole moderne.

Les besoins du lancement de ce projet ont concernées la formation des jeunes bénéficiaires, la mise en place d'un local et l'achat des matériels spécifiques à l'apiculture.

4.3 Activité génératrice de revenus n° 2 : couture

Le projet consiste en la création d'une unité de production des vêtements traditionnels caractérisés par une couture et un style spécial de tissus qui est introuvable sur le marché.

Ce projet mis en place pour le compte des jeunes filles de Mzora, a nécessité un investissement conséquent en équipements et matériels techniques. Pour combler le manque remarqué, chez les jeunes filles, à différentes échelles, un plan de formation bien ficelé a été programmé. Il a concerné les points suivants :

- Formation en stylisme et modélisme.
- Formation en broderie traditionnelle.
- Formation en gestion des coopératives.
- Techniques de mise en marche, de commercialisation, de négociation, etc.

La production est destinée pour une consommation locale, régionale et nationale.

4.4 Activité génératrice de revenus n° 3 : création d'un atelier d'élevage de caprin laitier

Ce projet consiste à l'élevage et croisement d'une cinquantaine de chèvres améliorées type du nord avec trois boucs de la race alpine pure, dans le but d'une production laitière. Ce croisement s'effectuera jusqu'à la cinquième génération, étape à partir de laquelle les individus obtenus sont considérés comme de race alpine pure locale bien adaptée au climat de la région, et dont les chèvres obtenues sont caractérisées par une production laitière journalière moyenne avoisinant les 4 litres, à l'encontre de celles locales dont chacune ne dépasse pas une production journalière moyenne de 2 litres.

Egalement, Le projet vise l'installation d'une petite unité de production de fromage à partir du lait produit par le cheptel élevé, tout en prenant en compte la possibilité d'une collecte laitière chez la population locale.

Ce projet devrait être exécuté en partenariat avec l'Association Nationale Ovine Caprine (ANOC). Pour la mise en œuvre de ce projet, la commune rurale d'Ayyacha met à sa disposition un lot de terrain de 10 hectares, réservé pour la construction des locaux.

4.5 Activité génératrice de revenus n° 4 : aménagement d'une maison traditionnelle pour exercer une activité touristique rurale

La zone de Mzora est dotée de potentialités naturelles, culturelles et des infrastructures de base qui lui permettent la mise en place des activités touristiques rurales, qui peuvent être un alternatif aux activités classiques exercées par la population locale. L'importance de cette activité est de sorte qu'elle permet la création d'emplois directs et la génération de revenus, sans pour autant oublier qu'elle permet relativement l'exploitation des produits et services des autres activités génératrices citées ci-dessus.

Pour donner l'occasion aux clients de vivre le quotidien de la population locale, une maison rurale sera aménagée et exploitée comme lieu d'hébergement. En plus de ce dernier, cette activité compte offrir également comme prestations la restauration et les randonnées pédestres et équestres.

La clientèle visée par cette activité est diversifiée, elle peut être nationale ou internationale. Elle comprend les catégories suivantes:

- Particuliers : ce sont des individus régionaux, nationaux ou internationaux.
- Groupes : qui peuvent être des groupes familiaux ou des groupes d'origine différente, qui peuvent appartenir à des institutions privées ou publiques.

5. EFFETS EFFECTIFS ET PRÉVUS DES QUATRE ACTIVITÉS

La relation entre les quatre activités génératrices de revenus et le développement local de Mzora n'est plus à démontrer. Elle est de cause à effet, c'est-à-dire qu'ils s'influencent mutuellement. Généralement, les effets positifs de ces activités (celles réalisées) se sont bien manifestés vu la situation actuelle. Les plus concrets restent les impacts économiques. Toutefois, d'autres atouts sont à prendre en considération comme la promotion de l'image d'un territoire et la cohésion sociale. L'inscription de tous ces impacts dans la logique du développement local, rend ce dernier une réalité tangible pour Mzora.

5.1 Effets économiques

La mise en place de ces activités génératrices de revenus à Mzora, a contribué et le sera certainement, pour les activités génératrices à réaliser, à sa valorisation. Dans ce cas les retombées sont directes, indirectes et induites en termes des postes d'emplois créés et des recettes perçues.

5.2 Effets sociaux

La mise en valeur de Mzora, à travers les activités génératrices de revenus précitées, était l'instigateur pour l'instauration d'une cohésion sociale forte. Elle était à l'origine d'une coopération idéale entre les différents acteurs de Mzora. Ceci avait pour effet la consolidation d'une stabilité sociale et la réduction de l'immigration illégale vers l'étranger.

5.3 Effets environnementaux

La mise en place des activités génératrices de revenus indiquées en supra, étaient d'une utilité précieuse de sorte que la population locale a pris conscience de l'importance de la préservation de l'environnement de Mzora.

5.4 Effets culturels

Ce sont des effets difficilement repérables, mais la fierté de la population locale de son héritage culturel est un indice avec lequel il faut compter. Les activités génératrices de revenus susdites, ont joué et joueront, certainement, le rôle de diffuseur de la culture dudit territoire. Cette culture aura de fortes chances d'être connues à différentes échelles. Ceci aura pour effet le renforcement de la notoriété et l'image du territoire.

6. PROMOTION DU PROJET DE DÉVELOPPEMENT INTÉGRÉ

Le projet vise un développement intégré dans la zone de Mzora. Pour réussir pleinement ce projet, il est indispensable de le promouvoir de façon correcte en se basant sur une politique de promotion bien fondée. Plusieurs moyens sont prévus pour parvenir aux objectifs tracés. Ces moyens ont différents aspects et leurs effets varient selon les clients ciblés. Ces moyens sont les suivants:

6.1 Le Festival Mata

Ce festival très important dans la zone de Beni Arous, pourrait être un moyen de promotion de notre projet. En effet, il est possible de drainer une partie de clients pour venir

consommer les produits de terroir et touristiques offerts dans le cadre de notre projet de développement intégré (activité génératrice de revenus n°4).

Le festival Mata est unique en ce genre au Maroc. Il est organisé dans la région des Beni Arous, au cœur du pays des Jbala, entre vallées luxuriantes et montagnes couronnées de chêne-liège. Les paysans accueillent le printemps en pratiquant ce jeu particulièrement original qui fait appel au courage et à l'adresse, à la souplesse et à la délicatesse, à l'intelligence et à la finesse de ceux qui s'y adonnent. C'est un jeu où cheval et cavalier, en parfaite symbiose, célèbrent une complicité légendaire et surtout la culture ancestrale d'une région extraordinaire. Ce jeu, les Jbala l'ont baptisé du nom de Mata.

Aujourd'hui encore, et pratiquement tous les ans, la tradition est jalousement préservée par les tribus de Beni Arous et les règles du jeu scrupuleusement respectées : Après le criblage des champs de blé, au village d'Aznid d'abord, puis dans d'autres par la suite, jeunes filles et femmes de la tribu à qui on confie cette opération l'accompagnent de leurs chants, de leurs youyous et de leur fameux 'ayouaa', au son des ghaïtas et des tambours spécifiques à la région. Ce sont ces mêmes femmes qui fabriquent à l'aide de roseaux et de tissus la poupée que vont se disputer les plus braves cavaliers du pays des Jbala, région où l'art de monter les chevaux, de les élever et de les dresser est une forte spécificité culturelle. Les cavaliers qui participent au jeu « mata » doivent monter à cru, habillés des jellabas et turbans ancestraux. Selon la tradition orale, le vainqueur du jeu mata est celui qui, usant de son adresse et de sa hardiesse, saura arracher la poupée aux autres cavaliers et l'emporter au loin. Une suprême récompense lui est alors attribuée : on le marie à la plus belle fille de la tribu.

6.2 Festival de chasse traditionnelle

Ce festival est actuellement inexistant, de ce fait nous comptons le créer. Ce festival a pour but de préserver une tradition ancestrale liée à l'élevage des chiens de race arabe appelés "Slougui". Ces derniers sont exploités par la population locale dans une activité ancestrale, en l'occurrence la chasse traditionnelle.

6.3 Créer une identité visuelle du projet

L'identité visuelle est une notion très importante dans le cadre du développement d'un projet. Nous tenons à développer cette identité pour fortifier la position de notre projet. Cette identité visuelle concerne la création d'une charte graphique qui sera utilisée dans tous les documents et moyens de promotion.

En outre cette identité comprendra la création d'un logo spécifique à notre projet et qui aura pour but d'illustrer nos spécificités.

7. CONCLUSION

Au terme de cet article, il est possible de dire que les activités génératrices de revenus mises en place à Mzora peuvent constituer des activités alternatives et complémentaires aux activités classiques, longtemps exercées dans cette zone.

Le projet de développement intégré réalisé à Mzora, s'inscrit dans le cadre de développement local. Généralement, ce projet a tenu ses promesses en réalisant les objectifs escomptés. Cette réussite se voit clairement à trois niveaux:

➤ Niveau infrastructures de base: le projet de développement intégré a permis la mise en place d'une route d'une distance de 6 Km 200 mètres reliant la route nationale Tétouan-Larache avec la route secondaire reliant Tnine Sidi El Yamani avec Had El Gharbia.

➤ Niveau culturel: il concerne la réhabilitation du site mégalithique de Mzora, en installant une clôture de protection et un centre de rayonnement culturel.

➤ Niveau social et développement humain: il concerne des changements positifs observés chez la population locale de Mzora. En effet, le projet de développement intégré était à l'origine d'une augmentation relative du niveau financier et culturel des familles.

La réussite affichée par les activités génératrices de revenus concrétisées, a poussé la population locale de Mzora à demander la poursuite de la réalisation des autres activités. C'est dans ce contexte que vient l'idée de poursuivre la réalisation des autres volets du projet jusque-là, non réalisés, en l'occurrence la création d'un atelier d'élevage caprin, une activité de fabrication de fromage et l'aménagement d'une maison d'hôte pour la pratique d'une activité touristique rurale responsable.

Au terme de la concrétisation de la première partie du projet de développement intégré, il est important de signaler une chose très importante. En effet, la méfiance affichée par la population locale tout au début de ce projet, s'est transformée en une confiance totale ce qui lui donne une valeur ajoutée et laisse présager un bon avenir pour les volets à réaliser ultérieurement.

BIBLIOGRAPHIE

- BLEICHER M.G. (1875). *Recherches d'Archéologie préhistorique dans la province d'Oran et dans la partie occidentale du Maroc*. Matériaux pour l'Histoire Primitive et Naturelle de l'Homme, Paris, 11 e année, 2e série, t. 6, p. 211-212.
- BLEICHER, M.G. (1875). *Recherches d'archéologie préhistorique dans la province d'Oran et la partie occidentale du Maroc*, Matériaux pour l'Histoire Primitive et Naturelle de l'Homme, p. 210.
- BOKBOT, Y. (2008). "La pierre et son usage à travers les âges. Jardin des Hespérides", *Revue de la Société Marocaine d'Archéologie et de Patrimoine*. N° 4, Mai / Octobre 2008, p. 25-29
- CAMPS, G. (1961). *Aux origines de la Berbérie. Monuments et rites funéraires protohistoriques*. Paris, p. 13, 76-78, 552-553, 600-601.
- COPPELL DE BROOKE, A. (1831). *Sketches in Spain and Morocco*. London, vol. II, p. 36.
- COPPELL DE BROOKE, A. (1831). *Sketches in Spain and Morocco*. London, t.2, p. 35-47.
- GHIRELLI, A. (1930). *Los monumentos megalíticos de Msora. Africa*. Ceuta, t.6, p. 192-195.
- KOEHLER, H. (1932). *Les civilisations mégalithiques du Maroc, Menhir de Mesora*, B.S.P.F. 29, p. 413-420.
- MARTINEZ SANTA OLALLA, J. (1935). Monumentos megalíticos de Marruecos. Actas y memorias Sociedad Española de Antropología, Etnografía y Prehistoria, t. 14, p. 262-263.
- PLAN COMMUNAL DE AYYACHA, V 19/03/2012.
- SALISBURY, G. (2011). "The mysterious Moroccan megalithic menhir of Mzora". *The heritage journal*.SANCHEZ DIA, R. (1948). *El Gromlech de Mezora. Mauritania*, Tanger. t.21, p. 279-280.
- SOUVILLE, G. (1965). *Eléments nouveaux sur les monuments funéraires préislamiques du Maroc*. B. Soc. préhist. franç., t. 62, p. 490.
- TARRADELL, M. (1952). *El tumulo de Mzora*. Archiv. Prehist. Levantina. p. 229-239.
- TISSOT, C. (1876). "Les monuments mégalithiques et les populations blondes du Maroc". *Revue d'Anthropologie*, t.5, p.385-392.
- TISSOT, C. (1878). *Recherches sur la géographie comparée de la Maurétanie Tingitane*, p. 313-314.

IMPORTANCIA DE LAS MANIFESTACIONES ARTÍSTICAS COMO VEHÍCULO DE RELACIONES INTERCULTURALES. LA PINTURA EN EL NORTE DE MARRUECOS.

M^a Dolores Jiménez Valiente

Centro del Profesorado “Luisa Revuelta” de Córdoba

RESUMEN

Este proyecto se centra en un turismo que surge como resultado de la mezcla e intercambio entre culturas, que se enriquece mutuamente, y que se nutre del conocimiento y la experiencia de diferentes lugares y vivencias.

Sin apartarnos de su vertiente lúdica, tiene como objetivo primordial el intercambio cultural entre países, centrándonos concretamente en las relaciones que han creado y crearán los artistas plásticos de las dos orillas mediterráneas: Marruecos y España.

En este documento miraremos al pasado para poner las bases de nuestro presente. Veremos una propuesta de intercambio cultural, a través de los carteles publicitarios realizados por Mariano Bertuchi, pintor que estableció las bases educativas para la posterior creación artístico-plástica nacida en el norte de Marruecos.

PALABRAS CLAVE: Turismo cultural, artistas plásticos, expresión artística, actualización cultural en el norte de Marruecos, interculturalidad.

ABSTRACT

This project focuses on tourism that arises as a result of mixing and exchange among cultures; that is mutually enriched, and feeds off the knowledge and experience of different places and experiences.

Apart from its playful aspect, it has as its primary objective the cultural exchange among countries, focusing specifically on the relationships that the artists of the two Mediterranean shores have created and will create: Morocco and Spain.

In this document, we will look at the past to lay the foundations of our present. We will see a proposal for cultural exchange through the advertising posters, made by Mariano Bertuchi, a painter which established the educational basis for the subsequent artistic creation that was born in the North of Morocco.

KEY WORDS: Cultural tourism, visual artists, artistic expression, cultural upgrade in the North of Morocco, interculturality.

1. INTRODUCCIÓN

Cuando hablamos de turismo, el campo que se abre ante nosotros es tan amplio, que se nos hace muy difícil establecer una visión general y globalizadora. Hoy en día, hablar de turismo puede ser considerado como una actividad con tantos caminos y matices, que hasta podríamos concebir la idea de un turismo personalizado. Pero el turismo que aquí nos concierne es el que surge como resultado de la mezcla e intercambio entre culturas; el que se enriquece mutuamente, ya que se nutre del conocimiento y la experiencia de diferentes lugares y vivencias.

El proyecto que aquí presentamos se centrará en ese turismo, que tiene como objetivo primordial el intercambio cultural entre países, producto de la puesta en común de experiencias entre pintores y artistas plásticos formados en sendas orillas del Mediterráneo, Marruecos y España. No es una novedad que el norte de Marruecos ejerce sobre el continente europeo un fuerte magnetismo, en algunos casos imposible de resistir para los viajeros del viejo continente. No en vano, podemos remontarnos a una larga lista de artistas, conocidos por la gran mayoría de personas que comparten un especial cariño por las tierras marroquíes.

El germen de la expectación y, por qué no decirlo, de la moda que se desarrollará a lo largo del todo el siglo XIX por el orientalismo y exotismo traído de tierras árabes, lo sembrará en 1704 Antoine Gallard, cuando traduce al francés el cuento de "*Las mil y una noches*". Tras él, vendrán las aventuras de Emilio Salgari (1862-1911) o las novelas de Karl May (1842-1912), entre otros, en lo que a literatura se refiere. Respecto a las imágenes que nos llegan con aires arabescos, estarán constituidas básicamente en estos inicios por, dibujos, grabados y acuarelas provenientes de la Campaña Napoleónica en Egipto y Siria (1789-81). Todas estas circunstancias hacen que aparezca una corriente orientalizante imposible de resistir. Para algunos pintores como J. A. Dominique Ingres, ejerció una influencia que no pasó de su espacio habitual, puesto que su obra más significativa respecto al tema que nos ocupa "*El baño turco*" fue realizada desde su estudio parisino, no llegando a viajar nunca fuera del continente europeo. Si nos detenemos en Eugene Delacroix, el otro bastión de la pintura orientalizante en Europa y reconocido difusor de la estética árabe de la época, no podemos decir lo mismo. Sabemos que tras el deseo de conocer tierras moras, viajó en 1832 a los países de Argel y Marruecos en calidad de "corresponsal fotográfico". Dicho viaje dio lugar más tarde a la creación de su muy conocida obra "*Mujeres de Argel*", cuadro que abrió el camino a otros muchos pintores, tanto en la plástica como por la necesidad de conocer en primera persona esos lugares que se antojaban muy lejanos, y que resultaron estar ahí, tras el estrecho de Gibraltar.

Si para el viajero europeo el orientalismo no estaba tan lejos, mucho menos lo estaba para el español, y qué decir para el andaluz.

En Granada nacería el pintor que uniría por medio de la cultura y las Artes Plásticas las dos orillas del Mediterráneo, representadas en las ciudades de Tetuán y Granada. Sería el iniciador de una nueva era marcada por la apertura del norte de Marruecos (zona del protectorado español) al exterior, a través de la difusión y publicidad de las ciudades norteñas. Este pintor fue Mariano Bertuchi (1884-1955).

2. EL TURISMO EN EL NORTE DE MARRUECOS: INICIO Y CONSOLIDACIÓN

La Exposición Iberoamericana de 1929, realizada en Sevilla, es el punto de partida desde el que se considera publicitar Marruecos. Desde este momento se plantea crear una imagen, aun basada en el antiguo romanticismo del siglo XIX, más moderno, cosmopolita y cercano a España y a Europa. No podemos olvidar que nos encontramos en una época en la que el norte de Marruecos se encontraba bajo el protectorado español y había que promover el

turismo nacional. Los españoles debían viajar y conocer otros lugares y culturas, al igual que el resto de los europeos habían hecho años atrás.

A través de los carteles publicitarios, realizados en su mayoría por Mariano Bertuchi a propuesta del Patronato Nacional de Turismo, el granadino contribuye a crear una visión nueva, algo distinto y por encima de acuerdos políticos. Los carteles que realiza representan un espacio accesible e instantáneo, muy cercano a la realidad, aunque no exento de cierto idealismo, fruto del espíritu artístico y romántico del autor. Transcurrido el periodo de protectorado español en el norte de Marruecos (1913-1956), el proyecto aperturista que abre la vía de conocimiento e intercambio entre los dos países y continentes permanece activo. Bertuchi muere en 1955 pero su trabajo permanece, no sólo en su obra, sino en el modelo educativo-artístico iniciado, al consolidar la incipiente Escuela de Artes que encontró a su llegada en la Escuela de Artes Indígenas que dejó. (Actual Escuela de Artes y Oficios).

La Escuela de Artes y Oficios de Tetuán, *Dar Sanaa*, situada junto a la medina es hoy una visita obligada dentro de la ciudad. Se alberga en un bello edificio, donde los talleres se distribuyen en dos plantas y en torno a un patio típico andaluz. El conjunto del edificio fue adaptado y modificado en algunos de sus aspectos decorativos y estructurales por Bertuchi con el fin de asemejarse en la medida de lo posible a los Cármenes de su Granada natal.

3. NACIMIENTO DE LA ESCUELA DE ARTES DE TETUÁN COMO MODELO INCLUSIVO.

La Escuela de Artes y Oficios de Tetuán, *Dar Sanaa*, fue fundada por Mariano Bertuchi en 1928 con diversos objetivos. El primero y más importante era la formación de alumnos, futuros artesanos de oficios que estaban cayendo en desuso. El segundo, preservar la artesanía de la zona, llevando a cabo una puesta en valor de objetos e instrumentos que estaban desapareciendo, y que no sólo eran importantes por el valor etnográfico de los mismos, sino por la utilidad que de ellos se obtendría en restauraciones futuras.

Los alumnos pertenecientes a la Escuela de Artes Indígenas recibían una estricta formación. La mayor parte de ellos eran becados, ya que su origen era de procedencia humilde, y permanecían en la escuela durante todo su proceso formativo, que tenía carácter monográfico. Los talleres que se impartían eran: cerámica, carpintería, forja, mosaicos y pintura, entre otros.

Los alumnos formaban parte de una comunidad en la que todos tenían la misma categoría y cobraban un sueldo, de modo que trabajan sólo y exclusivamente por y para la Escuela. El alumno tenía prohibido realizar trabajo fuera de su taller. La formación del alumno tenía una duración de siete años. *Dar Sanaa* se mantiene hoy en el mismo lugar y acoge a todos los alumnos que pretenden alcanzar conocimientos dentro de los talleres artísticos, al tiempo que obtener una titulación de grado medio. Entre los que se pueden desarrollar están: marquetería, yesería, carpintería, y bordados entre otros.

4. INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS ENTRE LAS DOS ORILLAS: PROFESORADO QUE VIAJA.

Tras la primera guerra mundial y bajo la influencia cultural de Europa, se implanta en el mundo árabe el concepto de la pintura de caballete, con todos sus principios estéticos. Se adaptarán parte de las corrientes pictóricas del momento nacidas a finales del siglo XIX con los “ismos”. Ya en el siglo XX surgirán las primeras generaciones de pintores árabes formados en las Escuelas de Bellas Artes europeas.

La impronta de los precursores de estos nuevos aires pictóricos estaba cuajada de realismo y de un gran aporte autodidacta. Más tarde vendrían aquellos alumnos que, habiendo

iniciado estudios artísticos en sus países de origen, completaban su formación en Madrid, Sevilla, París, Bruselas, etc. El punto de partida de estos futuros artistas se presentaba con estilos marcadamente académicos, pero la evolución personal junto al mestizaje de países y culturas, dio un rico resultado, dando paso a una nueva generación que ofrecía manifestaciones artísticas diversas, fruto de lo aprendido en las Escuelas de Arte, junto a los más profundos sentimientos estéticos heredados de la cultura árabe y andalusí.

En 1946 se crea en Tetuán la Escuela Superior de Bellas Artes bajo la dirección de M. Bertuchi, centro que en pocos años se convertiría en formador, creador y difusor de artistas plásticos. Los primeros años de la Escuela discurrieron con bastante precariedad, ya que carecían de un edificio idóneo donde desarrollar las distintas disciplinas, compuestas por: dibujo artístico y ropaje, modelado, colorido e historia del arte. Superados los primeros años, a Escuela se fue afianzando y comenzó a dar frutos, surgiendo las primeras generaciones de alumnos. Los mismos que, con su flamante preparación, se dispersaron por Europa y América. El objetivo primordial para estos era ampliar conocimientos; unos con la intención de volver y otros con la de seguir el camino de la expresión artística allí donde lo encontrarán.

La Escuela de Bellas Artes de Tetuán ha generado una de las vías más ricas y fructíferas dentro de las relaciones interculturales entre España y Marruecos, desde las primeras generaciones de artistas plásticos formados en Tetuán hasta 1993, que la Escuela de Tetuán se constituyó como Escuela Superior de Bellas Artes.

La relación entre los alumnos de las dos orillas ha sido constante y permanente; tanto los que completaban estudios en la inicial Escuela Superior de Bellas Artes Santa Isabel de Hungría de Sevilla (posterior facultad del mismo nombre), como los que pasaron a la facultad de B. B. A. A. de San Fernando (Madrid). Ellos han creado el presente de la expresión artística del norte de Marruecos estableciendo vínculos fuera de sus fronteras, de manera que hoy por hoy podemos hablar de una base artística cultural contemporánea, equiparable a la de cualquier país occidental, y objeto de seguimiento y estudio de viajeros conocedores de la existencia del lenguaje plástico personal del mundo árabe.

Sería interminable enumerar la lista de artistas procedentes de la Escuela Superior de BB. AA. de Tetuán que hoy por hoy realizan exposiciones en todo el mundo, además de ser profetas en su tierra y objeto de estudios de investigación. Entre ellos podemos mencionar a:

Mekki Megara, Saad Cheffaj, Ahmed Amarani, Oazzani Abdelkim, Melehi Mohamed y Bouzäi Bouabid, entre los alumnos que tras una larga formación fuera de su país de origen volvieron a Tetuán, para compartir su tiempo entre la docencia y sus actividades profesionales particulares. Otros decidieron dedicarse plenamente a su faceta artística, tal es el caso del reconocido Ben Yessef, afincado en Sevilla.

5. TURISMO CULTURAL: OTRA FORMA DE VIAJAR.

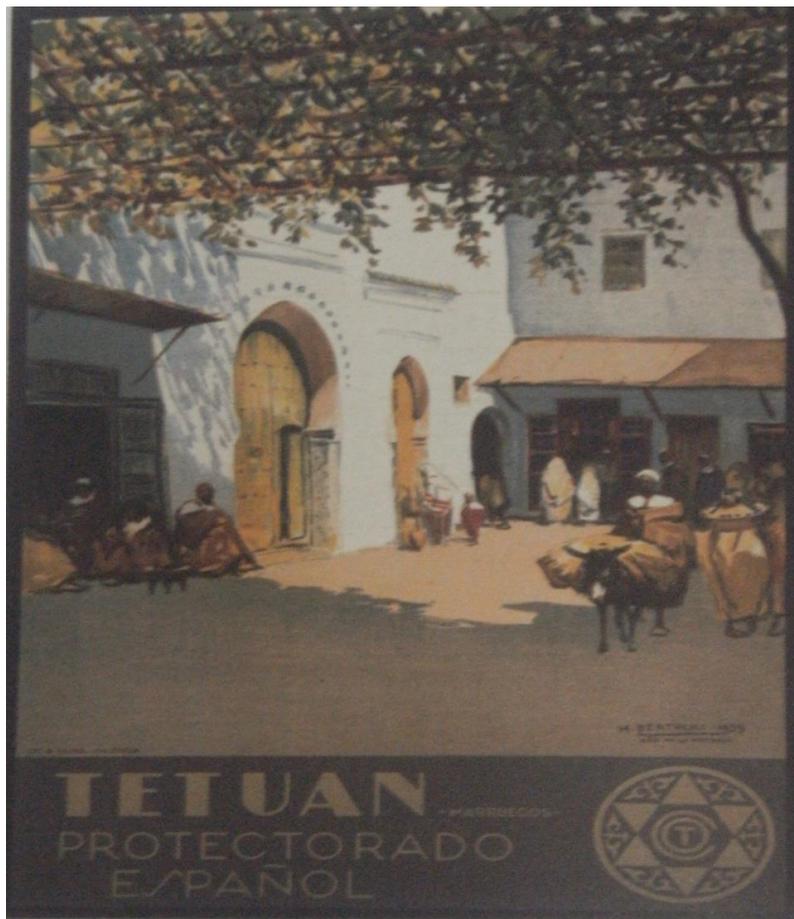
El turista de hoy, como decíamos al principio de este texto, no se conforma con cualquier opción, sino que, por lo general tiene las ideas definidas y claras. Ciertamente es que Marruecos nos ofrece una gran variedad de posibilidades, pero desde el primer momento nos decantamos por un turismo que aborde la organización de nuestro viaje desde una perspectiva cultural. El comienzo natural de todo viaje se inicia con las visitas obligadas a la ciudad o zona en cuestión. Dichas visitas nos acercan no sólo a los lugares recomendados, sino también a las personas que los habitan, haciéndonos partícipes de sus costumbres y hábitos. En esta propuesta, nosotros hemos ido acercándonos no sólo a la ciudad, que posee lugares inigualables como es la medina de Tetuán, declarada desde 1997 Patrimonio de la Humanidad por la U.N.E.S.C.O.; no sólo a sus parajes naturales y su mirada a la cadena de montañas que constituyen el Rif, no sólo a sus gentes o sus mezquitas. Hemos propuesto e iniciado el

camino del intercambio cultural que presentan las dos orillas y que enmarcan el estrecho de Gibraltar, centrando el aspecto cultural en la pintura.

A lo largo de esta exposición, hemos situado los orígenes que marcan el punto de partida de los artistas plásticos tetuaníes y concretamente, queremos hacer hincapié en los que se formaron antes y después de cruzar el estrecho. Ellos son los que con su trabajo han contribuido a forjar una imagen de su país cada vez más lejana del estereotipo orientalista y exótico. Somos muchos los seguidores de ese grupo de artistas conocido bajo el título, tan discutido, de “Escuela de Tetuán”. El reclamo no es otro que el cultural, que promueve un tipo de visitante especializado, el cual espera ver el trabajo diverso y la forma de concebir su realidad bajo el tamiz de la expresión plástica. En torno a este colectivo, abierto, puesto que sigue ofreciendo año tras año alumnos y alumnas de un alto potencial artístico, se han generado y se generarán un cúmulo de actividades que no pueden dejar de atraer a nativos y extranjeros.

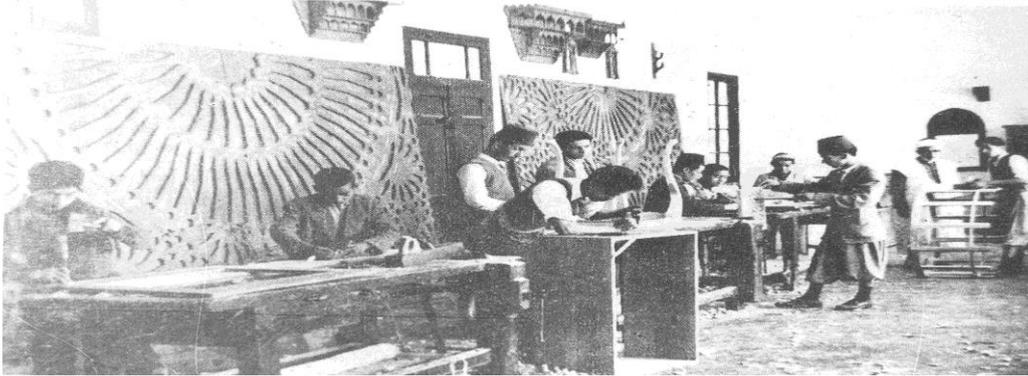
No es difícil que tras el diseño de un cartel sobre la ciudad de Tetuán, encontremos la huella de un artista marroquí, al igual de tras un mosaico o azulejo encontremos el trazo de *Dar Saana*. Es por ello motivo importante a resaltar, que el camino comienza a realizarse en ambos sentidos, pues el viajero cruza el estrecho para formarse en cualquiera de las dos orillas, puesto que las dos tienen grandes opciones, para ofrecer y para aprender.

Imagen 1. Cartel Tetuán.



Fuente: M. Bertuchi. Marruecos 1939. Brisas de Oriente (2012)

Imagen 2. Escuela de Artes y Oficios. Tetuán 1930 y 1998



Fuente: Catálogo Talleres mediterráneos de Tetuán. Premio Mariano Bertuchi de paisaje 1992



Fuente: Fotografía de elaboración propia 1998

Imagen 3. Escuela de Bellas Artes. Tetuán 1946 y Facultad de Bellas Artes. Tetuán 2012

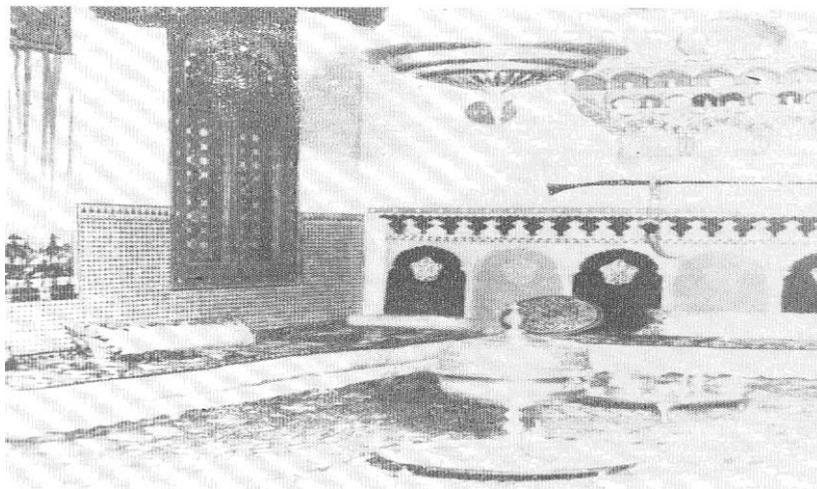


Fuente: Catálogo Talleres mediterráneos de Tetuán. Premio Mariano Bertuchi de paisaje 1992



Fuente: Fotografía de elaboración propia 2012

Imagen 4. Museo de Tetuán. 1948 y Museo Etnográfico. Tetuán



Fuente: Catálogo Talleres mediterráneos de Tetuán. Premio Mariano Bertuchi de paisaje 1992



Fuente: <http://esphoto500x500.mnstatic.com/museo-etnografico-de-tetuan> (23/11/2012)

Figura 5. Futuro Museo de Arte Moderno de Tetuán. 2012



**Fuente: <http://www.webislam.com/noticias/65283>
[el museo de arte contemporaneo de tetuan abrira en 2012.html](http://www.webislam.com/noticias/65283) (23/11/2012)**

BIBLIOGRAFÍA

- AREÁN, C. (1967). “La Escuela de Tetuán en Madrid”. Escuela de Tetuán. Homenaje a Bertuchi. Cuadernos de Arte de Publicaciones Españolas. Catálogo número 96 de la Serie Divulgación. Ciclo de arte Hispano-Marroquí, p.4-6
- AREÁN, C. (1967).”6 Artistas de Tetuán”. 6 Pintores de Tetuán. Cuadernos de Arte de Publicaciones Españolas. Catálogo número 74 de la Serie Divulgación. Ciclo de arte extranjero, p.3-5.
- AREÁN, C. (1969). “La moderna pintura marroquí”. Arbor. Revista de investigación y cultura. Abril 1969, p.71-73.
- BACAICOA, D. (1967). “Gestación de la Escuela de Tetuán”. Escuela de Tetuán. Homenaje a Bertuchi. Cuadernos de Arte de Publicaciones Españolas. Catálogo número 96 de la Serie Divulgación. Ciclo de arte Hispano-Marroquí, p.1-4.
- BEN JESSEF, A. (1992) “18 Artistas marroquíes y españoles de la Escuela de Tetuán”. Catálogo. Pabellón del Reino de Marruecos. Exposición Universal de Sevilla. 1992.
- EL MALEH, E. (1989). “Presence de la peinture marocaine”29 peintres du Maroc. Catálogo editado por el ministerio de Cultura del Reino de Marruecos.
- MARTÍN, G.; EGUIZÁBAL, R. Y VELASCO, C. (2011). *Brisas de oriente. El cartel comercial español 1870-1970*. Catálogo editado por Casa Árabe e Instituto Internacional de Estudios Árabes del Mundo Musulmán. Madrid
- “Marruecos en el 1200 aniversario de la construcción de la Mezquita de Córdoba”. (1987). Catálogo editado por el Ministerio de Asuntos Culturales del Reino de Marruecos.
- MIRET, C. (1992). “18 Artistas marroquíes y españoles de la Escuela de Tetuán”. Catálogo. Pabellón del Reino de Marruecos. Exposición Universal de Sevilla. 1992.
- ROBERT, D. (1999). *Las maravillas de Egipto*. Ediciones Ultramar, S.A. Barcelona.
- “Talleres Mediterráneos de Tetuán”. (1992) Premio Mariano Bertuchi de Paisaje 1992. Editado por el Ministerio de Cultura del Reino de Marruecos.

EL TURISMO EXPERIENCIAL COMO FORMA DE TURISMO RESPONSABLE E INTERCULTURAL

Manuel Rivera Mateos

Universidad de Córdoba

Departamento de Geografía y Ciencias del Territorio¹⁵³

RESUMEN

Este trabajo realiza una revisión bibliográfica y un estado de la cuestión sobre las nuevas formas de turismo experiencial y vivencial, incluyendo particularmente el slow travel y aquellas modalidades turísticas que propician las relaciones interculturales directas e igualatorias entre los turistas y las poblaciones visitadas. Además de realizar una acotación conceptual de la experiencia turística como centro de atención del turismo contemporáneo, se estudia ésta desde la perspectiva de la oferta y la demanda, la gestión estratégica de los destinos turísticos y la necesaria reorientación de las acciones de promoción y comercialización y de diseño de productos turísticos ante los nuevos hábitos de la demanda turística internacional.

PALABRAS CLAVE: turismo experiencial, interculturalidad, turismo lento, turismo responsable, gestión turística estratégica, experiencia turística y patrimonio cultural.

ABSTRACT

This paper is a literature review and a state of the question on the new forms of experiential tourism, including particularly those slow travel and tourist arrangements that foster direct relationships between tourists and the local population. In addition to a conceptual dimension of the tourism experience as a focus of contemporary tourism, it is studied from the perspective of offer and tourism demand, the strategic management of tourist destinations and the necessary reorientation of the promotional and marketing design of tourism products to new habits of international tourism demand.

KEYWORDS: experiential tourism, interculturality, slow travel, responsible tourism, strategic tourism management, tourist experience and cultural heritage.

¹⁵³ Dirección profesional de contacto: manuel.rivera@uco.es

1. INTRODUCCION Y ACOTACIONES CONCEPTUALES

En numerosas ferias y encuentros comerciales de turismo y en el propio ámbito académico y científico del turismo la palabra del momento que se ha puesto de moda en los últimos años es, sin duda, la “experiencia turística”. Este concepto, de acuerdo con el mismo diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (RAE) es, entre otras cosas, una circunstancia o acontecimiento vivido por una persona y también el hecho de haber sentido, conocido o presenciado alguien algo. Y, en este sentido, podríamos coincidir todos en que ambas cuestiones deberían ir intrínsecamente ligadas a la prestación de cualquier servicio y más aún del turístico, ya que conlleva imperiosamente el traslado a un lugar diferente del de origen, en donde la atención y el trato personal, unido a la necesidad de transmitir vivencias, maneras de vivir, una cultura, una idiosincrasia, legados históricos o, en definitiva, la identidad de ese lugar, son cuestiones fundamentales. Pero si ahora hay que vender experiencias, ¿qué se ha vendido realmente en los destinos turísticos de aquí para atrás? ¿Viajes convencionales prefabricados como churros para hacer fotos o videos y recordar a la vuelta los paisajes, monumentos o puntos turísticos sin apenas registro presencial del turista? ¿Camas de hotel producidas en serie? ¿Circuitos turísticos rápidos con excursiones panorámicas y superficiales en los que el turista sólo contacta con el recepcionista del hotel, el guía-acompañante y poco más? ¿Complejos *resort* y estancias de sol y playa aislados funcionalmente del entorno geográfico y sociocultural de las poblaciones anfitrionas?

Particularmente desde finales de los años noventa se viene registrando cada vez más en los mercados turísticos de todo tipo (rurales, culturales, urbanos, de naturaleza, litorales...) una mayor atención acerca de la “calidad” y la “lentitud” de la experiencia turística, así como la valoración del patrimonio y el paisaje en sentido integral, percibidos de manera especial por el visitante como un valor y un atractivo turístico y por los agentes locales como un factor de calidad de vida, de desarrollo y de identidad territorial, con lo que ello supone de componente fundamental de la imagen de marca turística de un destino. Las experiencias turísticas, en fin, parecen identificarse cada vez más como el verdadero producto turístico en la actualidad, mientras que la oferta de servicios turísticos, aún siendo de calidad, ya no es suficiente para conseguir la satisfacción plena y el bienestar psicológico de los turistas y consumidores (Cuenca y Prat, 2012).

Por esta misma razón, se ha venido avanzando mucho en los últimos años en la superación de la concepción clásica y convencional de los servicios turísticos y en la nueva reorientación hacia la creación y diseño de ofertas experienciales basadas en las características diferenciales del territorio, el patrimonio, el paisaje, la cultura y las señas de identidad de las poblaciones anfitrionas. Todo ello paralelamente a los intentos de involucrar más a los turistas para que adopten un papel activo y enriquecedor en el descubrimiento “del otro” y “de lo otro”, lo que puede representar un elemento determinante para la creación de un modelo de desarrollo turístico en línea con las nuevas tendencias de la demanda y capaz de minimizar los impactos medioambientales y socioculturales negativos de la actividad turística.

En la actualidad, ciertamente, adquiere cada vez más importancia el turismo experiencial o emocional. Richards (2004) afirma que el turismo cultural está convirtiéndose en un producto de vivencia en el que la visita se juzga en función de todas las características del lugar y no solo por su valor cultural. En esta línea, los visitantes buscan cada vez más una experiencia total que incluya ocio, cultura, educación e interacción social (De Rojas y Camarero, 2008). En turismo no se venden realmente productos, sino que se venden experiencias (Vogeler y Hernández, 2002). El turista que busca experiencias es aquel que quiere evadirse, descubrir, disfrutar y conectar con la gente del lugar y con sus costumbres; más que comprar paquetes turísticos, se compran historias para vivir y para contar. Las

experiencias son aquellas vivencias, sentimientos, sensaciones, que nos fascinan e impactan y que precisamente por ello se convierten en memorables (Bordas, 2003:2). Frente a la madurez de productos convencionales, el mercado propone formas de turismo alternativas. Así, se presentan ofertas diversificadas donde recursos ligados a la naturaleza, la cultura y el patrimonio pasan a tener un papel relevante en la experiencia de ocio. El turismo cultural y el turismo rural intentan satisfacer una demanda cada vez más exigente y segmentada que, entre otras tendencias, manifiesta un claro interés por aprender, interpretar y conocer mejor el entorno al que se viaja. La OMT (Organización Mundial del Turismo) en su documento Turismo Panorama 2020 señalaba las tendencias de nuevos segmentos de mercado que demandaban productos y servicios renovados, basados especialmente en el espectáculo, la emoción y la educación. De acuerdo con los postulados anteriores, el plan estratégico del turismo de España, Plan Horizonte 2020 (Secretaría General de Turismo, 2007), subraya y reafirma entre sus claves estas ideas, siendo uno de sus ejes principales la creación de valor al cliente a través de experiencias turísticas que diferencien y potencien la personalidad de los destinos turísticos.

La experiencia turística no es otra cosa que un conjunto de impresiones físicas, emocionales, sensoriales, espirituales y/o intelectuales, que son percibidas de manera diferente por los turistas, desde el mismo momento en que planifican su viaje, lo disfrutan en el destino elegido e incluso cuando vuelven a su lugar de origen y recuerdan su viaje (Otto and Ritchie, 1995). Hay que tener en cuenta que los turistas, dentro de su proceso de selección y de valoración del destino, tienen en cuenta tanto características tangibles (monumentos naturales, clima, infraestructuras, paisaje) como intangibles de carácter variable (libertad, seguridad, relajación, energía, aventura...), por lo que la determinación del mercado objetivo es fundamental en el desarrollo de las estrategias de promoción y comercialización del destino, ya que ciertos aspectos del lugar elegido pueden ser positivos para un segmento o negativos para otros, y viceversa (Fan, 2006). La experiencia es, en definitiva, una vivencia personal que interfiere en lo cotidiano del sujeto, reflejo de aspectos tangibles e intangibles que, en diferentes grados, impactan y sufren el impacto de acontecimientos únicos y memorables. Y, así, acaba generando emociones, encantamiento, historias, sueños y vivencias que son utilizados para entretener, fascinar o cautivar al turista (Gândara, Mendes, Moital, Ribeiro, Souza y Goulart, 2011).

La dimensión experiencial del turismo adquiere, en fin, más importancia por su profunda vinculación con el bienestar psicológico de las personas; de aquí que algunos autores relacionen explícitamente la satisfacción y la gratificación personales con el ocio entendido como experiencia (Tinsley y Tinsley, 1986). En este contexto es precisamente donde han surgido en los últimos años diversas propuestas de nuevas formas de turismo que intentan favorecer la dimensión experiencial del viaje a través, por ejemplo, de la lentitud y adopción de ritmos más pausados en las vacaciones, el denominado turismo *slow* (Blanco, 2011; Lumsdon y McGrath, 2011 y Lancerini, 2005), la convivencia activa y participativa con las comunidades locales y su forma de vida en su mismo contexto sociocultural a través del denominado turismo vivencial (Bonilla, 2006) o el turismo creativo, que facilita también el contacto con la cultura local a través de la participación del visitante en actividades culturales, formativas y creativas (González, 2011).

Smith (1999) identificó hace años cinco componentes principales de los productos turísticos entendidos éstos como instrumentos que faciliten “experiencias”: el medio o soporte físico-ambiental, la hospitalidad y acogida por parte de la población local y los prestadores de servicios turísticos, el servicio final prestado, la libertad de elección para el cliente y un buen nivel de implicación del turista. Y desde el punto de vista de las tendencias actuales de la promoción y comercialización turística, resulta fundamental entender en qué consisten estas experiencias, cuáles son sus ingredientes básicos, cómo han de ofertarse a los turistas, cómo

las interpretan los consumidores finales y cuáles son las motivaciones, expectativas, necesidades, vivencias pasadas, etc., ciertamente variadas, que se suceden en el proceso de conformación de los productos turísticos experienciales (Obenoura, Pattersonb, Pedersenc y Pearsond, 2006).

El componente de “autenticidad” percibida por los turistas en el destino y en las experiencias vividas es, por otra parte, fundamental para que éstas sean valoradas como memorables. Wang (1999) identificó en su día tres dimensiones principales para acotar este concepto clave: la *autenticidad objetiva*, referida a la singularidad de los recursos patrimoniales y territoriales que sirven de soporte a los productos turísticos; la *autenticidad constructiva*, que hace referencia a la construcción social sobre lo que se considera que tiene valor y atractivo turístico, y la *autenticidad existencial*, que se relaciona con la búsqueda simbólica de sentido del viaje turístico por parte de los consumidores.

De esta manera, la experiencia turística puede considerarse como un proceso de búsqueda interior del “yo” y de desarrollo personal del turista en el que Nash y Smith (1991) identificaron tres fases hasta alcanzar la experiencia turística: la separación de la comunidad, la liminalidad¹⁵⁴ o fase intermedia de transición y la reincorporación. Y en cualquier caso, toda experiencia memorable es una consecuencia de la ruptura con la rutina diaria de los lugares de origen de los turistas y de un “escapismo” del estrés cotidiano del trabajo, que intentan sustituirse a través del viaje experiencial por el placer intenso, la libertad de elección, la fantasía, la espontaneidad, la aventura y entretenimiento especial, la pérdida de la noción del tiempo y la afloración en última instancia de los sentimientos de autorrealización.

Las experiencias satisfactorias y, por tanto, consecuentemente memorables han de ser un tanto inesperadas, fortuitas, y que sorprendan al turista. Desde una perspectiva humanístico-psicológica, podríamos decir que estas experiencias se caracterizan por combinar el desarrollo personal ligado a la sensación de renovación interior con el disfrute derivado de las relaciones interpersonales con otras personas, ya sean familiares, amigos o miembros de las comunidades locales visitadas, que generan una sensación de logro externo (Hoffman, Kaneshiro y Compton, 2012); de aquí la importante contribución que puede desempeñar el turismo experiencial en el desarrollo de las relaciones interculturales satisfactorias y enriquecedoras en los turistas y las poblaciones de entornos culturales diferentes que los reciben. Y es que precisamente un elemento indisoluble de los viajes turísticos es el contacto intercultural¹⁵⁵, que puede convertirse propiamente en las formas de turismo responsable en un auténtico diálogo igualatorio entre distintas formas culturales de concebir el mundo y las ideas, así como en un instrumento para la hospitalidad y el respeto al viajero/turista que viene de fuera sin que ello suponga una eliminación de las señas de identidad de las comunidades anfitrionas que lo reciben (Rivera, 2012). O sea, compartir, intercambiar, para intentar comprender al “otro” y ponerse en el “lugar del otro”. El contacto intercultural forma parte, por otro lado, de la propia naturaleza de la experiencia turística, ya que prácticamente en todos los viajes se entra en contacto de alguna manera con la población local, con el patrimonio y con la cultura, tangible o intangible, del destino visitado. Y el viaje es, en principio, una magnífica oportunidad de aprendizaje cultural como un proceso individual de adquisición de conocimientos, actitudes o comportamientos asociados a la interacción de diversas culturas (Rivera, 2012).

¹⁵⁴ El concepto de liminalidad es una noción desarrollada por [Arnold Van Gennep](#) pero desarrollada posteriormente por [Victor Turner](#) (2008), y alude al estado de apertura y ambigüedad que caracteriza a la fase intermedia de un tiempo-espacio tripartito (una fase preliminar o previa, una fase intermedia o liminal y otra fase posliminal o posterior). La liminalidad se relaciona directamente con la *communitas* puesto que se trata de una manifestación anti-estructura y anti-jerarquía de la sociedad en la que se prescinde de la normalidad, la cotidianidad y la convencionalidad.

¹⁵⁵ Entendemos en este trabajo la interculturalidad como una interacción e interrelación entre las culturas en términos de igualdad y de respeto hacia la diversidad de las expresiones culturales. La interculturalidad se refiere, asimismo, a la interacción comunicativa que se produce entre dos o más grupos humanos de diferente cultura.

Recientemente, Kim, Ritchie y McCormick (2012) han propuesto una escala de siete dimensiones para valorar las experiencias memorables: “hedonismo”, “refrescante”, “cultura local”, “sentido”, “conocimiento”, “implicación” y “novedad”. Y Tung y Ritchie (2011) han identificado, en concreto, cuatro dimensiones principales que integran las experiencias memorables: las “expectativas”, las “emociones”, las “consecuencias” derivadas de la experiencia y la “recolección”, o sea, las actividades posteriores al viaje para recordarlo, revivirlo, etc. en el destino de origen de los turistas. En lo que nos afecta para el tema central de este artículo, hemos de manifestar que entre las consecuencias derivadas de la experiencia turística memorable, destaca la capacidad de la experiencia ofrecida para reforzar las relaciones sociales e interculturales del turista, para desarrollarse intelectualmente y comprender y vivir la diversidad, además de para propiciar su autoconocimiento y el conocimiento del “otro”.

2. LA “ECONOMÍA DE LA EXPERIENCIA” Y EL NUEVO “TURISMO SLOW “ COMO FAVORECEDORES DE LA INTERCULTURALIDAD Y LA RESPONSABILIDAD EN EL TURISMO

Los cambios de tendencia y de hábitos de consumo en la demanda turística apuntan precisamente hacia un mercado donde el turista asume cada vez más un papel activo y hasta de protagonista en todo el proceso, de manera que la satisfacción personal y las experiencias o vivencias son más importantes y el cliente se vuelve cada vez más independiente y con mayor poder de decisión, además de implicarse en los procesos de elección y planificación de sus itinerarios turísticos. No es extraño que actualmente se esté asistiendo a una última vuelta de tuerca en el sector turístico, en consonancia con la explosión de lo que está siendo denominada como “economía y sociedad de la experiencia” (Avila y Barrado, 2005) -en contraposición a la economía tradicional de los servicios (Beni, 2003; Pine II y Gilmore, 1999)-, que consiste en propiciar acontecimientos, eventos o brindar productos y servicios memorables, siempre generando una experiencia positiva donde los clientes dejen de ser consumidores pasivos y pasen a interactuar de forma más activa, sensitiva y emocional con aquello que se les ofrece y su entorno ambiental, de manera que en el caso del sector turístico el producto pasa a ser la propia experiencia turística.

La denominada “Economía de la Experiencia” de Pine II e Gilmore (1998) o la llamada “Sociedad de los Sentidos” de Rolf Jensen (1999) encarna una nueva tendencia mundial de superación del llamado *homo mercator*, reducido a objeto de consumo y sus preceptos de utilitarismo económico neoclásico. En la nueva perspectiva ahora expuesta se tiende a la humanización de la demanda, la oferta y la prestación de los servicios turísticos. Y la Sociedad de los Sentidos (Jensen, 2007) será precisamente aquella donde la capacidad de creación y de entusiasmo contarán más que la de jerarquía y creación de producto, de manera que las empresas turísticas tendrán que agregar valores añadidos, historia, tradición y autenticidad a los productos que quieran hacer llegar al corazón de sus clientes.

Mucho tiempo antes de la denominada “Sociedad de los Sentidos”, anunciada por Jensen, las características de consumo de la “Sociedad del Espectáculo” habían sido expuestas por su precursor, Guy Debord (1997), que anunciaba ya que el consumidor real era aquel que compraba ilusiones y objetos sensitivos, en una nueva fase del capitalismo en la que el capital dejaba de ser el centro motor del modo de producción, de manera que todas las industrias – desde la farmacéutica a la bélica- solamente sobrevivirían a través del sentido del “espectáculo”. Debord (1997) hace hincapié, en este sentido, en el papel de los medios de publicidad y comunicación a la hora de construir simulaciones, ilusiones e imágenes de marketing para atraer a los consumidores, lo que, en otras palabras utilizadas por Bourdieu (2000), facilitan también el juego de las élites de poder en la imposición de su visión del

mundo. Nuevamente, aún cuando se trate de aspectos simbólicos en las relaciones de consumo, las representaciones territoriales se hacen presentes una vez que un territorio genera fuerzas, poderes establecidos y relaciones simbólicas que pueden hacer que éste sea conocido más por las imágenes que las personas tengan del mismo, de acuerdo con la perspectiva de representación socialmente establecida, que por su propia realidad concreta (Turri, 2002; Saquet, 2007).

En este sentido, puede afirmarse que los productos son así transformados en una imagen mercantil antes que en su representación objetiva en el mercado turístico y desde siempre los turistas compran imágenes a partir de folletos promocionales, medios audiovisuales electrónicos, fotografías, Internet, entre otros, avalando la capacidad de las imágenes para generar una experiencia. La sociedad está llegando a un momento en que el almacenamiento de información por medio de imágenes va a llegar a superar a los medios escritos de almacenamiento (Jensen, 1999). Y, de esta manera, los gobiernos y organizaciones de servicios turísticos están bien atentos a todos estos cambios una vez que, de ahora en adelante, las empresas que quieran liderar el mercado del turismo tendrán que competir en el terreno de juego a través de la planificación y organización de experiencias.

En este contexto, hemos de subrayar que la lentitud y la adopción de ritmos más pausados en los viajes y las vacaciones aparecen precisamente como instrumentos capaces de favorecer la dimensión experiencial del viaje, apareciendo, en este sentido, el denominado turismo *slow* como una forma de turismo de importante interés reciente tanto en el ámbito empresarial y profesional del turismo como en el académico y científico, aún cuando el estudio del tema sea todavía incipiente. El *slow tourism* o *slow travel* se inscribe como una manifestación más dentro del espectro amplio de las teorías del decrecimiento, que ven en la desaceleración de los ritmos de consumo y de la vida cotidiana toda una oportunidad para el progreso en sentido amplio más que un riesgo de regresión o estancamiento (Latouche, 2010; Hall, 2009) por cuanto el decrecimiento prioriza la calidad y el bienestar de las personas frente a los aspectos meramente cuantitativos del crecimiento irracional, cuestionando la eficacia y validez de los sistemas económicos convencionales basados en un aprovechamiento intensivo de los recursos territoriales (Latouche, 2010; Cianciullo y Realacci, 2006; Hall, 2009 y 2010). Y, de hecho, hacer un turismo y unos viajes más ralentizados y pausados, menos masificados y más sostenibles, es hoy por hoy una respuesta creíble al problema de la difícil compatibilidad entre el crecimiento cuantitativo de la industria turística y los impactos sociales, económicos, culturales y medioambientales negativos que generan los flujos turísticos (Buckley, 2011; Lane, 2009). Las grandes desigualdades que actualmente se están dando en la distribución de los ingresos por turismo a nivel internacional entre países ricos y emisores y los países receptores pobres o en vías de desarrollo, que además soportan buena parte de las repercusiones negativas de la actividad turística sin unas contrapartidas suficientes en términos de beneficio económico y social, nos obligan a reflexionar sobre la viabilidad de los modelos de crecimiento tradicional (Rivera, 2011).

En el marco de estas nuevas concepciones sobre la desaceleración y lentitud aplicadas a diversos subsectores económicos, industrias y actividades, hemos de referirnos a experiencias concretas con una cierta trayectoria y de gran actualidad como el movimiento *Slowfood*, que aplica la filosofía *slow* a la alimentación y la gastronomía (Petrini, 2001); los *Cittóslow*, que asocian la lentitud a los ritmos de vida de las ciudades y entornos urbanos (De Salvo, 2011; Nilsson et al., 2007); la *soft* y *green economy* (Cianciullo y Realacci, 2006), que aplica la filosofía *slow* al mundo de las empresas y las finanzas o la *slow consumption* (Hall, 2009 y 2010), que subraya la importancia de optimizar y reducir el consumo cotidiano de los recursos y los “territorios lentos” basados en la sostenibilidad y lentitud de la planificación urbanística y territorial a medio y largo plazo (Lanzani, 2005; Calzati, 2012).

Y como puede entenderse el sector turístico no puede permanecer impasible frente a estas nuevas tendencias, ya sea por su propio carácter transversal que hace que inevitablemente se vea afectado por ellas, o bien porque estas tendencias *slow* generan unos cambios sustanciales en las actitudes, gustos, deseos y hábitos de consumo de los usuarios turísticos modernos (Dickinson y Lumsdon, 2010; Dickinson et al., 2011 y Lumsdon y McGrath, 2011). Por ello los sistemas turísticos actuales consideran las investigaciones sobre estas tendencias y sus variables como la base de la innovación de la oferta turística de manera coherente con las expectativas de la demanda.

Algunos autores (Dickinson et al., 2011) han señalado que el perfil del turista *slow* se encuentra dentro de unos márgenes relativamente amplios y poco definidos e incluso diferencian entre *soft* y *hard slow traveller*, identificando estos dos atributos como los extremos de un continuum más que como puntos antitéticos. El turista lento concede prioridad, en primer término, a los aspectos cualitativos de la experiencia turística más que a los cuantitativos y desea pasar más tiempo en contacto con una localidad o un microdestino seleccionando, además, aquellas actividades que le permitan entrar en contacto con el estilo de vida local y con la cultura de los residentes. La elección de ritmos de viaje más pausados y relajados permite a este tipo de turistas entrar en contacto con la autenticidad y diferenciación locales, mantener comportamientos respetuosos con el medioambiente y la cultura del destino y, cómo no, fortalecer las relaciones interculturales con las poblaciones anfitrionas.

En términos generales, podemos definir el perfil del turista *slow* haciendo referencia a tres cuestiones clave interrelacionadas entre sí: la elección del medio de transporte y el alojamiento, el componente ético, sociocultural y medioambiental, y la perspectiva experiencial. En este sentido, hemos de destacar la componente ética de este tipo de turista, que tiende a consumir inevitablemente bienes escasos y vulnerables como forma de satisfacción material, pero que cuenta con la suficiente conciencia como para aceptar una limitación de los niveles de consumo, tener la voluntad de subordinar la satisfacción individual al interés colectivo y atender activamente a la conservación y sostenibilidad de los recursos territoriales del destino. La propia elección de la proximidad de las actividades turísticas realizadas en el microdestino se convierte en una doble expresión de la ética de estos consumidores, tanto en el sentido de limitar los impactos en el medioambiente, la sociedad y la cultura de la comunidad local (Lane, 2009) como en la oportunidad que se le ofrece de esta manera de relacionarse más directamente con los residentes (Brougham y Butler's, 1981).

En relación con el tema central que tratamos en este capítulo –turismo responsable y experiencial e interculturalidad- hemos de subrayar precisamente que los ritmos pausados y lentos del turismo benefician, sin duda, las relaciones humanas y sociales interculturales e incluso pueden facilitar la superación de los conflictos que tradicionalmente se generan entre los turistas y las poblaciones anfitrionas. La experiencia de las relaciones interpersonales supone en este tipo de viajes procurar identificar el producto con el cliente a partir de sentimientos individuales, personales y privados, aumentando las experiencias personales mediante la relación del individuo consigo mismo o con otras personas o culturas. Para ello pueden planificarse rutas turística individualizadas, elaboradas a partir de experiencias anteriores, necesidades o expectativas de los clientes, de manera que se prioricen las actividades de interacción con personas y culturas. Puede tratarse de rutas clásicas, ambientales y de naturaleza, exóticas, culturales, ecoturistas o de aventura, entre otras. Pero todas ellas proyectadas en función de las expectativas, necesidades, ritmo, disponibilidad financiera y temporal propias de cada cliente, de manera que el turismo, en este caso, facilite la agregación de informaciones y vivencias que modifiquen o enriquezcan el estatus cultural y de mentalidad original de manera personalizada. Y el viaje, al mismo tiempo, facilita de esta manera el conocimiento de los detalles y autenticidades del destino seleccionado, adentrarse

en sus particularidades y vivenciar sus características, conversar con personas e integrarse en su cultura como una experiencia significativa, única e individual.

El turista *slow* y experiencial abandona, de hecho, su posición hegemónica sobre las comunidades locales y se abre a un diálogo bilateral que facilita ese contacto intercultural. Brougham y Butler's (1981) han demostrado empíricamente que estancias más alargadas influyen positivamente en la actitud que mantienen los residentes hacia los turistas, favoreciendo una vinculación relacional más profunda con la comunidad local que puede ser "alimentada" por la coproducción de los servicios turísticos por parte del turista *slow*. El deseo de este tipo de turista de participar activamente en las tareas cotidianas o manifestaciones culturales y tradicionales de sus anfitriones permite convertir el viaje en una experiencia ciertamente enriquecedora a nivel humano y personal. Y es que el turista lento no se conforma con una experimentación banalizada y artificial del destino a través de actividades pre-diseñadas para él y que, con frecuencia, son una mera reproducción mercantilista de la realidad local. El deseo de relacionarse con las personas del lugar y no sentirse un turista-consumidor convencional hace que el viajero lento se caracterice por su deseo de experimentar vivencias auténticas (Cohen, 2005).

3. LA COMPETITIVIDAD Y SOSTENIBILIDAD DE LOS DESTINOS TURISTICOS A TRAVES DEL TURISMO EXPERIENCIAL Y *SLOW*.

Las nuevas concepciones del turismo descritas hasta ahora encuentran, en fin, sus antecedentes troncales en la literatura científica que trata la sostenibilidad y responsabilidad del turismo, el decrecimiento, el desarrollo endógeno, integral y comunitario de los destinos turísticos menores y la apuesta por la calidad, la diferenciación y la competitividad de los sistemas turísticos modernos

La importancia de la "lentitud en el turismo" reside tanto en la perspectiva de la oferta como de la demanda. Por una parte, esta forma de hacer turismo propicia un desarrollo económico, territorial y turístico ligero y, por tanto, más respetuoso y sostenible con los elementos patrimoniales locales, culturales y naturales, tangibles o intangibles (Calzati, 2009 y 2012). Y, por otro lado, conforma una nueva manera de practicar un turismo más responsable y experimental a la hora de vivir el tiempo y el espacio destinados a las vacaciones por parte de los turistas, que vienen a reconocer en la lentitud un valor sustancial para alcanzar una vivencia profunda del viaje, de los destinos turísticos y de las poblaciones y culturas que visitan (Lumsdon y McGrath, 2011; Dickinson et al., 2011).

Desde punto de la vista de la oferta y de los destinos hemos de destacar el hecho incuestionable de que los sistemas de desarrollo turístico tradicionales están demostrando en la mayor parte de los casos altos niveles de insostenibilidad (Hall, 2009 y 2010), sobre todo en aquellos espacios frágiles desde el punto de vista medioambiental, económico y sociocultural como los rurales, de montaña o espacios naturales protegidos. En estos espacios geográficos los atractivos turísticos principales son la naturaleza bien conservada, los paisajes, el patrimonio rural tradicional y los propios estilos de vida de la población local. De esta manera, puede entenderse la importancia de poner la "lentitud" y la "calidad" frente a la cantidad en el centro de las estrategias de desarrollo territorial y difundir unos ritmos de vida y de consumo más pausados, favoreciendo, así, un sistema turístico sostenible capaz de favorecer al ser humano y la naturaleza por encima de todo (Hall, 2009 y 2010). No obstante, como señala Saboja (2011), sólo a través de la elección libre por parte del turista puede adquirir consistencia esta nueva forma de hacer turismo y afirmarse, al mismo tiempo, como elemento diferenciador.

Por su parte, desde la perspectiva de la demanda, la filosofía *slow travel* conecta muy bien con los nuevos consumidores turísticos, cada vez más exigentes y deseosos de vivir

experiencias auténticas y diferenciales, pues como bien señala Cohen (2005) las principales tendencias del turismo contemporáneo transcurren en torno al deseo de vivir fantasías, emociones fuertes y autenticidad, cobrando más importancia la componente ética, moral y sensorial frente al aspecto meramente lúdico, consumista o de descanso pasivo en las prácticas convencionales del turismo de masas.

Según Lumsdon y McGrath (2011) los turistas *slow* representan un 10% del mercado turístico europeo y junto con los turistas experienciales en general están en rápido crecimiento. En algunos destinos turísticos como los rurales o de montaña, incluso podrían representar una parte sustancial del mercado objetivo (Matos, 2002). La fragilidad propia de estos espacios geográficos hace necesaria una planificación turística y territorial más atenta a los límites y los ritmos de consumo de los recursos intentando captar selectivamente a un segmento de consumidores potenciales más sensibles y respetuosos con el patrimonio local. Algunos autores identifican estos escenarios, -tal como hemos denominado antes en este trabajo- como “territorios lentos”; expresión ésta que hace referencia a aquellos destinos que por sus actividades tradicionales y formas de desarrollo, se han mantenido al margen de un aprovechamiento intensivo de los recursos territoriales locales, pudiendo aún conservar la calidad de sus paisajes, el entorno ambiental y cultural y las características más representativas y tradicionales de la vida de sus residentes (Lanzani, 2005; Lancerini, 2005).

La búsqueda de experiencias gratificantes, singulares, vivenciales y, en definitiva, memorables, conjuntamente entre los turistas, los prestadores de los servicios turísticos y la propia población receptora, puede convertirse, sin duda, en todo un mecanismo estratégico para la planificación y fortalecimiento de los destinos turísticos en función de las características geográficas, socioculturales y ofertas turístico-recreativas más definitorias de los mismos. En un contexto de fuerte competitividad entre destinos turísticos la necesidad imperiosa de obtener productos altamente competitivos y diferenciales resulta ciertamente clave para asegurar la sostenibilidad y viabilidad económica de los destinos, lo que, a su vez, obliga a diseñar y generar productos turísticos basados en el patrimonio natural y cultural que puedan valorizarse y activarse siguiendo un proceso de planificación estratégica cuidadosamente estudiada y meditada, tanto en el ámbito de la gestión de productos y destinos como en el de la promoción, comunicación y comercialización (OMT, 1998; Schulte, 2003; Ávila y Barrado, 2005).

En el conjunto de las relaciones territoriales que se dan cita en la actividad turística, vectores culturales, paisajísticos, gastronómicos, formas de organización y gestión del espacio, etc. han de imbricarse y converger convenientemente para facilitar una experiencia turística satisfactoria. Y en el turismo, un conjunto importante de relaciones territoriales converge en el propio acto del consumo turístico, siendo muchas de ellas facilitadas precisamente por la relación visitantes/visitados (Knafou, 2011). En este contexto, la perspectiva territorial del turismo adquiere una importancia central que busca una serie de elementos fortalecedores de las experiencias que puedan ser únicas, exclusivas, con sello identitario, o que puedan contribuir en toda la cadena de valor a crear una ventaja competitiva (Porter, 1989). Esta experiencia, ciertamente compleja, debe ser planificada y bien elaborada, poniendo su foco en la cultura del destino visitado siguiendo una ruta comprensiva de lo local, buscando elementos relevantes, seleccionando atractivos, montando técnicas interpretativas y presentando, gestionando, posicionando y renovando el producto (Gândara, 2009). En un contexto globalizado que tiende a la homogeneización y desdiferenciación de los lugares turísticos (García, 2003), están emergiendo nuevas posibilidades creativas a partir de la perspectiva experiencial, dejando de estar el foco de atención en la materialidad de los productos y servicios para pasar a priorizar los aspectos subjetivos y emocionales que inciden en la satisfacción y superación de las expectativas de los clientes.

Son de destacar, por ejemplo, las observaciones realizadas por la Comisión Canadiense de Turismo (2004) acerca del importante papel que juegan los guías de turismo como agentes facilitadores de las experiencias, así como de la conveniencia de que los agentes turísticos locales promuevan los encuentros interculturales satisfactorios entre los turistas y las comunidades locales, incluyendo incluso, si hiciera falta, elementos novedosos y “factores sorpresa” y facilitando la máxima flexibilidad y tiempo libre a los turistas para que puedan descubrir por sí mismo los destinos y sus gentes. Algunos autores como Morgan (2006) han ido incluso más allá intentando identificar los elementos clave que han de tenerse en cuenta en la gestión de los destinos: los productos experienciales, la combinación de eventos, previamente seleccionados, que puedan ser recordados por su carácter memorable, la introducción de elementos que despierten las facultades sensoriales (los “cinco sentidos”) del turista reforzando, así, la intensidad de las experiencias, las señales o símbolos identificativos que puedan ser asociados a las impresiones de los turistas y, por último, la eliminación de los estímulos negativos.

De esta forma, los destinos pueden considerarse como un macroproducto que aporta un complejo de experiencias integradas con servicios, instalaciones y ofertas puestos a disposición de los visitantes para satisfacer sus necesidades en el lugar (Bigné *et al.*, 2000), pero pudiendo ser también un concepto de percepción, interpretado subjetivamente por los consumidores en función de su itinerario de viaje, antecedentes culturales y educativos, objetivo de la visita y experiencia pasada (Buhalis, 2000). Incluso algún autor llega a definir el destino turístico como una “expresión de todo el conocimiento, con las presiones, los prejuicios, la imaginación, las emociones, que un individuo o grupo tiene de un lugar en particular” (Jenkins, 1999).

Lo que ha ocurrido es que tradicionalmente los organismos implicados en la gestión pública de los destinos turísticos han desarrollado estrategias convencionales de promoción y comercialización turísticas, como también de creación de producto, basadas en la atracción del turismo de masas y de los consumidores que intervienen en el proceso de elección y valoración del destino que visitan desde un planteamiento meramente pasivo. Y las propias empresas turísticas no han sido capaces, en este contexto, de crear el ambiente adecuado, desde el punto de vista psicológico, para situar al turista en un estado de “consciencia”, en la que puedan procesar información, entender y apreciar adecuadamente el valor de las experiencias y los hechos diferenciales del territorio, su patrimonio, la cultura y la población local que visitan y poder recordar éstos a su vuelta a su lugar de origen.

Para que la oferta global de un destino turístico alcance los niveles de excelencia, son fundamentales la estructuración y la jerarquización de los productos y experiencias ofertados, es decir, que alrededor de un producto o experiencia principal se han de encontrar otros productos periféricos, sin los cuales resultaría imposible estructurar una experiencia global, al tratarse muchas veces de elementos infraestructurales de soporte (Valls, 2005). El producto o los productos principales se refieren al conjunto esencial de la experiencia buscada por un determinado grupo de turistas. Y los productos periféricos están relacionados con la infraestructura, esto es, los alojamientos, la gastronomía, la información turística y general, la señalización, etc. Y por último, ha de contarse con productos complementarios, que son los necesarios para complementar la gama de experiencias ofertadas y que pueden, a su vez, convertirse en productos principales o ir conformando nuevos periféricos.

La diferencia entre la buena y la mala gestión de los destinos turísticos está, en cualquier caso, en saber salvaguardar su identidad y su equilibrio o construir un nuevo circo con una mejor fachada. No es lo mismo vivir la experiencia de compartir un día con un pastor en la montaña o un artesano en un zoco que sólo trabajan cuando le llegan turistas para que vivan “su experiencia”, que compartir ésta con un pastor o un artesano que luchan día a día por salvaguardar una actividad ancestral y tradicional, por la custodia del territorio y su

cultura y que está dispuesto a transmitir toda su experiencia contigo, con el turista que se interesa por ese legado y su saber hacer. Y esta diferencia radica, en definitiva, en apostar por la sostenibilidad integral del destino turístico, un concepto del que todo el mundo habla, pero que muy pocos saben sustantivar y llevar, en realidad, a la práctica.

4. EL ANALISIS DE LA PERCEPCION Y SATISFACCION DE LOS TURISTAS EXPERIENCIALES

El análisis de la percepción y grado de satisfacción de los turistas sobre sus experiencias y visitas en el destino es una herramienta que proporciona una valiosa información de la funcionalidad, interpretación, estética y atractivo de los servicios turísticos consumidos. Y con la información obtenida directamente de los turistas se pueden tomar decisiones importantes sobre los atractivos turísticos que haya que involucrar en el proceso de planificación del destino de acuerdo con su nivel de impacto emocional que debe causar en el visitante y sus características funcionales, formas, señalamientos, desplazamientos y distancias que implican, seguridad, escénicos y de comodidad, estéticos, interpretativos y recreativos; aspectos todos éstos que pueden favorecer la sostenibilidad turística siempre deseada (Zamorano, 2002).

El énfasis que el *slow tourism* y el turismo experiencial en general están poniendo en la importancia de mantener una actitud éticamente responsable y justa, cuidadosa con el medio ambiente, la cultura y las señas de identidad local, y especialmente favorable a la experimentación de nuevas relaciones humanas, interculturales y de estilos de vida, nos está conduciendo a un nuevo segmento emergente de demanda turística que es necesario conocer en profundidad a través de estudios empíricos, capaces de ir más allá de las consideraciones teóricas. En consecuencia, los agentes implicados en la gestión, promoción y comercialización de productos y destinos turísticos han de recabar del consumidor final la suficiente información para asegurarse de que de una manera efectiva se están activando y proporcionando las experiencias que realmente está buscando. Y con esto se puede plantear después una intervención adecuada en productos, itinerarios y destinos turísticos reposicionando y recualificando los mismos dentro de una gestión estratégica global.

A su vez, de acuerdo con la economía de la experiencia, si se quiere ir más allá de la experiencia y alcanzar la transformación se debe tener en cuenta que son necesarios tres elementos: 1) identificar las aspiraciones; 2) brindar experiencias; 3) que estas sean sostenibles. Los cambios en los individuos, de acuerdo con la economía de la transformación, pueden ser de cuatro tipos: a) físicos (corporales, vestimentas, accesorios); b) intelectuales (capacitación, entrenamiento); c) emocionales (disposición, compromiso); d) espirituales (modo de ser, actuar, pensar). Para que la experiencia sea transformadora es preciso que los contenidos están integrados por cuatro conceptos básicos: Estética; Entretenimiento; Educación; Inmersión. Para Pine e Gilmore (1999), lo que hace que las experiencias sean inolvidables son las emociones, los principios, los valores, las sensaciones, las relaciones y las conquistas. En la economía de la experiencia el cliente o usuario se identifica con productos, servicios, marcas y organizaciones que le produzcan experiencias memorables y significativas. De acuerdo con Shedroff (2001) existen seis dimensiones en las experiencias: coherencia, intensidad, duración, gatillos sensoriales y cognitivos, así como interacción y significancia. Es esta última la que hace con que el consumidor relacione productos, servicios, eventos y experiencias a su vida; que hace con que algo sea rechazado o recordado. La significancia a su vez tiene cinco sub- niveles, que tienen mayor o menor intensidad dentro de la experiencia:

- *Sentido/significado*: Tiene que ver con lo que la persona busca para su vida. Responde a la pregunta “¿esto encaja en mi realidad?”

- *Estatus/ identidad*: Tiene que ver con los valores de cada uno. Responde a la pregunta “¿esto tiene que ver conmigo?”

- *Emociones*: Tiene que ver con el estilo de vida de la persona. Responde a la pregunta “¿esto me hace sentir bien?”

- *Precio*: Responde a la pregunta “¿esto vale lo que cuesta?”

- *Función*: Tiene que ver con el desempeño. Responde a la pregunta “¿esto hace lo que yo preciso?”

Dentro de estos sub- niveles el sentido es el que más contribuye para que las experiencias sean realmente memorables. De acuerdo con Pine y Gilmore (1999), dentro de la economía de la experiencia el cliente pasa a ser visto como un “visitante”, los proveedores como “actores” y los lugares como “escenario”. Las experiencias de consumo pasan a depender del escenario y de los actores que personalizan las experiencias y suministran el servicio o el producto en función de cada “invitado”.

Analizando los conceptos de economía de la experiencia se ve que muchos de ellos pueden ser aplicados a un modelo de turismo donde el foco está en los resultados alcanzados por el consumidor, en este caso el visitante. Algunos itinerarios turísticos exitosos muestran que muchas veces son aplicados elementos de la economía de la experiencia, por ejemplo visitantes de mega parques de diversiones o turistas guiados por jóvenes y divertidos biólogos buceando con delfines en un destino paradisíaco. Algunas destinaciones turísticas tienen muchos de los ingredientes necesarios y, si no los tienen, las experiencias pueden ser potenciadas aplicándose el *design* de la experiencia. Shedroff (2008) afirma que las personas viajan para vivenciar experiencias maravillosas -tal vez únicas- educativas, especiales. De acuerdo con este autor, hay una categoría de turistas -que él define como emergente-, los experienciales, que pueden, por ejemplo, cenar una noche en el mejor restaurante de la ciudad y, al siguiente, comer un sándwich en un puesto callejero, y esto no por motivos financieros, sino para vivir momentos memorables. Cohen (1979), en Barretto (2003) ya había identificado estos turistas experienciales, a los que definía como aquellos que buscan el significado de la vida de los otros y la autenticidad de la cultura local y Schedroff (2001) agrega algunos elementos: no necesariamente todas las experiencias son transformadoras; los factores educación e identificación de las aspiraciones de los visitantes juegan un papel fundamental. Las personas tienen que identificarse con el contenido de la experiencia.

El sentido, citado por Shedroff (2001) es uno de los factores importantes para la transformación de los individuos que buscan determinado destino turístico con un propósito, y no apenas por seguir a la masa. Esto coincide con los elementos que, de acuerdo con Cascino (2000), contribuyeron para la difusión del ecoturismo, en el cual la educación tiene un papel fundamental, así como el reencuentro del hombre con la naturaleza, lo que es hoy, según el autor, una exigencia de la condición humana.

Para analizar la estructura y componentes de las experiencias turísticas memorables se utilizan fundamentalmente técnicas de investigación cualitativas y cuantitativas de diverso tipo: algunas clásicas como las entrevistas en profundidad a los turistas o los grupos de discusión con agentes turísticos implicados y otras más novedosas como la narración de historias, el muestreo experiencial o las tomografías electromagnéticas estandarizadas de baja resolución y los denominados “Mapas Emocionales Turísticos” (Nold, 2009; Rodríguez y Otros, 2009 y Rivera, 2013). Y aplicando estas técnicas, podemos identificar determinados elementos afectivos, cognitivos y de comportamiento emocional ligados a las experiencias turísticas memorables y satisfactorias para los consumidores.

Con todo ello estamos analizando igualmente la imagen del destino para quienes lo visitan, lo que nos puede aportar un conocimiento de las variables determinantes para la segmentación del mercado turístico objetivo. En este sentido, hay que advertir que el destino puede conformar su imagen turística por medio de un juicio de valor actitudinal compuesto

tanto por elementos cognitivos como afectivos, resultado de una unión compleja de conocimientos, sentimientos, creencias, opiniones, ideas, experiencias, expectativas e impresiones que los usuarios tienen acerca de un lugar determinado (Henderson, 2007; Baloglu y McCleary, 1999). Como señalan Fakeye y Crompton (1999) podemos hablar de tres tipos de imágenes que los usuarios turísticos pueden tener de un destino: la imagen orgánica, la imagen inducida y la imagen compleja. Estas tres tipologías se basan, en definitiva, en los conocimientos, sensaciones y experiencias con un espacio concreto, las gentes que lo habitan y determinados elementos patrimoniales en particular, lo que hemos de poner en relación también con la problemática de la distribución de flujos de visitantes, que origina no pocos problemas de gestión y el deterioro de la imagen del destino cuando se producen concentraciones excesivas en algunos espacios y elementos patrimoniales con las consecuentes percepciones negativas e insatisfacciones de los turistas.

A modo de resumen, podemos afirmar que los sentimientos afectivos evocados por los turistas hacia los destinos son una respuesta emocional y conforman el componente afectivo de la imagen del mismo, mientras que nos encontramos también con un componente cognitivo que resulta del conocimiento y la experiencia que se tiene de las características del lugar y los productos turísticos consumidos. La diferenciación entre ambas evaluaciones permite finalmente comprender mejor cómo los turistas valoran estos lugares y ofertas turísticas, de manera que, como se recoge en la literatura analizada, estas cuestiones afectan de manera importante a distintas variables claves del sector turístico como la planificación estratégica (Formica y Kothari, 2008; Branwell y Sharman, 1999; Jamal y Getz, 1995), su competitividad en relación con otros destinos (Mazanec *et al.*, 2007) o la promoción y comercialización del mismo (Wang y Xiang, 2007; Gretzel *et al.*, 2006).

5. REFLEXIONES Y APRECIACIONES FINALES

El turismo experiencial tiene como una de sus manifestaciones principales y más significativas la propia vivencia de la inmersión cultural en las comunidades locales que se visitan y un intercambio humano más profundo y directo en el hábitat natural de las comunidades de acogida, no reconstruido ni artificializado o banalizado. Cuando se hace mención a un intercambio más humano, no significa que el turismo tradicional no lo dé, sino que la diferencia radica en que el turismo vivencial genera valores, que analizados desde la ética, son más profundos, tales como la tolerancia, solidaridad, justicia, amistad, humildad, prudencia, perseverancia, generosidad, responsabilidad y respeto hacia y con las culturas locales. Nos encontramos, por tanto, con una forma de turismo que conecta conceptualmente con otras modalidades turísticas asociadas como el etnoturismo o turismo étnico, el turismo cultural y vivencial en comunidades indígenas, el turismo comunitario, el agroecoturismo, el ecoturismo y el turismo rural responsable, entre otras.

Hemos de reconocer que en el turismo convencional de masas el encuentro intercultural en los flujos turísticos se queda la mayor parte de las veces en un mero contacto superficial y muchas veces parcial y sesgado cuando no sujeto a banalizaciones y visiones folklóricas y tópicas del destino anfitrión nada representativas de la cultura y la sociedad locales. Es de reseñar, en este sentido, que en estos inicios de siglo, sobre todo en los países desarrollados, nos encontramos con dos generaciones de turistas que frecuentan lugares y prácticas turísticas múltiples y, en ocasiones, superpuestas. Una primera generación se abre al turismo y acepta con facilidad formatos, modalidades y espacios turísticos maduros, paquetizados y estandarizados que solo permiten un contacto tangencial, simple e interesadamente turistificado. En estos casos, el contacto entre turistas y residentes se produce, en la mayoría de los casos, con personas que pertenecen, directa o indirectamente, a la industria turística, lo que provoca un contacto de naturaleza ocasional y fugaz. Mientras

tanto, una segunda generación, mas experimentada, con conocimientos adquiridos y aprendidos, está predispuesta a consumir singularidad, creando así nuevos nichos de mercado y oportunidades de desarrollo de segmentos menos convencionales que pueden englobarse dentro de los principios del turismo responsable y experiencial y su apuesta por el contacto intercultural auténtico y no desigual entre turistas y comunidades anfitrionas, de manera que en estos casos el contacto puede, incluso, llegar a convertirse en la base de la experiencia turística (San Martín, 2003).

Como ejemplo de buenas prácticas de turismo responsable y vivencial, este tipo de turismo puede facilitar, de manera controlada y planificada, una apreciación y valoración positivas de las culturas locales a la vez que un fortalecimiento organizativo de éstas al generar ingresos complementarios y empleo a las comunidades de acogida y un reconocimiento exterior de su identidad y diferenciación. Pero las comunidades anfitrionas pueden resultar vulnerables a la influencia de la cultura del turista extranjero, si no existe previamente un sistema de defensa y fortalecimiento de la identidad cultural de los destinos turísticos visitados y si no se adopta una estrategia de promoción y comercialización turística orientada a la captación de un turista selectivo, formado y concienciado culturalmente. En este sentido, la segmentación del mercado turístico potencial es de vital importancia, tratando de identificar ese nicho de turistas de alto nivel educativo, sensible al impacto que va a ocasionar en el ambiente cultural y la sociedad locales, no bastando por tanto con que los operadores y agentes turísticos adopten un código de conducta respetuoso con las sociedades anfitrionas y su entorno cultural, patrimonial y físico-ambiental. El gran desafío es, en efecto, saber seleccionar el nicho de mercado preciso y conectarlo adecuadamente con el turismo vivencial en comunidades que mantengan la armonía entre las influencias inevitables de la globalización y su autenticidad sociocultural.

Por otro lado, en muchos países se aprecia todavía una importante brecha entre la gran cantidad y riqueza de recursos culturales y patrimoniales, tangibles e intangibles, y la escasez de productos turísticos cualificados y experienciales que usen de forma intensiva la interpretación del patrimonio cultural. Los agentes turísticos locales, los establecimientos y servicios turísticos o los guías o intérpretes que no transmiten emociones, amor por el patrimonio y la cultura local o pasión por el territorio que se enseña al turista, no conseguirán conectar con el visitante y facilitar a éste una experiencia vivencial de inmersión cultural en el destino. Por ello un reto importante en la gestión de los destinos de impronta intercultural debe ser fortalecer los instrumentos de valorización e interpretación del patrimonio y la cultura local que generen emociones y vivencias gratificantes y diferenciales, transmitiendo éstas a los visitantes por medio de técnicas de comunicación avanzadas y un contacto lo más directo posible con la población local. Y captar la atención del visitante se consigue por medio de mensaje claros, emotivos y contundentes, convertidos en frases de impacto, mientras que los recursos patrimoniales y culturales se convierten en experiencia turística cuando los sabemos conectar con sentimientos profundos y expectativas de los turistas en función de su edad, religión, origen cultural, mentalidad, etc. La interpretación de la cultura y el patrimonio locales se convierte, en fin, en un factor clave para el turismo experiencial cultural cuando sabe abrir los ojos al visitante, como también el corazón, y revelar los significados de la cultura y el *modus vivendi* de la población visitada de manera que se enganche al visitante emocionalmente.

No hay que olvidar que el fin último del turismo cultural y la interpretación del patrimonio cultural desde la perspectiva del turismo responsable no es la diversión ni la educación del visitante, por muy importante que sea esta misión, sino la conservación y la sostenibilidad del patrimonio y la diversidad de las culturas autóctonas, incluida su recuperación cuando sea necesario. La interpretación del patrimonio ha de hacer sentirse más vivos y más conectados con el entorno cultural ya no sólo a los turistas que lo disfrutan, sino

también a la propia población local que a través de éstos podrían enorgullecerse de su propia identidad cultural, de manera que a través del turismo experiencial y responsable nos demos cuenta de que sin “diversidad cultural” y sin “biodiversidad” en sentido amplio, se vive peor y tenemos una visión sesgada, incompleta e irreal del mundo en que vivimos.

En este sentido, queremos retomar la idea de Perelli (1997) que señala la necesidad de seguir creyendo que “*el turismo podría volverse una de las formas más elevadas de conocimiento de lugares, de cruce entre identidades culturales diversas, de intercambio económico no destructivo de los recursos locales. [...] Más allá de sus propios mecanismos de regeneración, el turismo tendrá que asociarse al redescubrimiento de la hospitalidad, no en su forma banalizada dominante de hoy en día, sino en la reproposición en términos actuales del estatus de libertad y de respeto reservado a los portadores de la diversidad. [...]*”

Los cambios de hábitos de consumo y de modos de vida de los consumidores se inclinan, en definitiva, hacia unas mayores exigencias en la calidad de sus estancias y viajes, de manera que las nuevas marcas junto con la autenticidad y no masificación y estandarización de los destinos van a ser cada vez más factores dominantes, así como el desarrollo de nuevos mercados a través de productos combinados de entretenimiento, excitación experiencial, educación y contacto más directo y auténtico con la realidad del destino y la cultura y formas de vida de las comunidades locales, lo que puede favorecer las nuevas formas de turismo responsable e intercultural. De la objetividad a la subjetividad, de lo racional a lo emocional, lo que caracteriza precisamente al turismo contemporáneo es una significativa transformación del perfil de la demanda, esto es, ganando protagonismo las demandas emocionales en relación con las demandas racionales (Gândara, Gimenes e Mascarenhas, 2009; Morrison, 2012) y para ello el contacto intercultural directo se convierte en un ingrediente fundamental.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- AVILA BERCIAL, R. y BARRADO TIMON, D. A. (2005). Nuevas tendencias en el desarrollo de destinos turísticos: marcos conceptuales y operativos para su planificación y gestión. *Cuadernos de Turismo*, nº 15, p. 27-43.
- BALOGLU, S. & McCLEARY, K. (1999). A model of destination image formation. *Annals of Tourism Research*, vol. 26, nº 1, p. 868-897.
- BARRETTO, M. (2002). *Manual de iniciação ao estudo do turismo*. Papirus, Campinas.
- BENI, M. C. (2003). *Globalização do turismo: megatendências do setor e a realidade brasileira*. São Paulo, Aleph.
- BIGNE, E.; FONT, X. y ANDREU, L. (2000). *Marketing de destinos turísticos: análisis y estrategias de desarrollo*. Madrid: ESIC.
- BLANCO, A. (2011). “Una aproximación al turismo slow. El turismo slow en las Cittáslow de España”. *Investigaciones turísticas*, nº 1, p. 122-133.
- BONILLA MOYA, M. (2006). “Turismo vivencial: un ejemplo responsable sin ingredientes artificiales”. *Tecnitur*, nº 188, p. 20-23.
- BORDAS, E. (2013) “Hacia el turismo de la sociedad de ensueño: nuevas necesidades de mercado”. Disponible en UOC: <http://www.uoc.edu/dt/20219/index>.
- BOURDIEU, P. (2000). *O campo económico: a dimensão simbólico do dominação*. São Paulo, Papirus.
- BRAMWELL, B. & SHARMAN, A. (1999). “Collaboration in local tourism policymaking”. *Annals of Tourism Research*, vol. 26, nº 2, p. 392-415.
- BROUGHAM, J. & BUTLER, R. A. (1981). “Segmentation Analysis of Resident Attitudes to Social Impacts of Tourism”. *Annals of Tourism Research*, nº 7, p. 569-590.

- BUCKLEY, R. (2011). "Tourism Under Climate Change: Will Slow Travel Supersede short Breaks?" *Ambio*, nº 40, p. 328-331.
- BUHALIS, D. (2000). "Marketing the competitive destination the future". *Tourism Management*, vol. 21, nº 1, p. 97-116.
- BUZZIGOLI, L. (2009). "Tourism sustainability. Conceptual issues, data and indicators". En Ferrari, G. y Otros (Coord.). *Principales Tendencias de Investigación en Turismo*. Oviedo, Septem Ediciones, S.L., p. 135-157
- CALZATI, V. (2009). "I territori lenti: definizione e caratteri". En CST (Edit.): *Sviluppo turistico e territorio lenti*. Milano, Franco Angeli, p. 15-30.
- CALZATI, V. (2012). "Il ruolo dell'identità, del capitale sociales e delle certificazioni territoriali nello sviluppo locale del territorio minori: il caso di Pitigliano nella regione Toscana". *Pasos. Revista de Patrimonio Cultural y Turismo*, vol. 10, nº 3, p. 265-279.
- CANADIAN TOURISM COMMISSION (2004). "Defining tomorrow's tourism product: packaging experiences". *Research Report, 2004-2007*, p. 1-41.
- CASCINO, F. (2000). "Pensando a relação entre educação ambiental e ecoturismo". En Serrano, C. y Otros. (Coord.). *Olhares Contemporâneos sobre o Turismo*. Papirus, Campinas, p. 189-206
- CIANCIULLO, A. & REALACCI, E. (2006). *Soft Economy*. Milano, Bur.
- CLEMENTE, E. de; HERNANDEZ, J.M. y Otros (2012). "La experiencia de la lentitud: un estudio comparativo entre el viajero slow y el turista rural de Extremadura". En Fraiz, J. A. (Coord.). *Creación y desarrollo de productos turísticos: innovación y enfoque experiencial*. Vigo, Universidad de Vigo y AECIT, p. 409-419.
- COHEN, E. (2005). "Principales tendencias en el turismo contemporáneo". *Política y Sociedad*, vol. 42, nº 1, p. 11-24.
- CUENCA, M. y PRAT, A. (2012). "Ocio experiencial: antecedentes y características". *Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, vol. 188, nº 756, p. 265-281.
- DE ROJAS, C. y CAMARERO, C. (2008). "Visitors experience, mood and satisfaction in a heritage context: Evidence from an interpretation center". *Tourism management* 29, p. 525-537.
- DE SALVO, P. (2011). "Presentazione". En Nocifora, E. y Otros (Edit.) *Territori lenti e turismo di qualità, prospettive innovative per lo sviluppo di un turismo sostenibile*. Milano, Franco Angeli, p. 9-10.
- DEBORD, G. (1997). *A Sociedade do Espetáculo*. Río de Janeiro, Contraponto.
- DICKINSON, J. E. & LUMSDON, L. M. (2010). *Slow Travel and Tourism*. London, Washington Earthscan.
- DICKINSON, J. E.; LUMSDON, L. M. & ROBBINS. D. (2011). "Slow travel: Issues for tourism and climate change". *Journal of Sustainable Tourism*, vol. 19, nº 3, p. 281-300.
- FAKEYE, P. & CROMPTON, J. (1991). "Image differences between prospective, first time, and repeat visitors to the Lower Rio Grande Valley". *Journal of Travel Research*, nº 30, p. 10-16.
- FORMICA, S. & KOTHARI, T. (2008). "Strategic destination planning: Analyzing the future of tourism". *Journal of Travel Research*, nº 46, p. 355-367.
- GÂNDARA, J. M. G. (2009). "Construindo conceitos: qualidade, destino turístico, experiencia, produto e visitaçao". En AAVV.: *Qualidade da experiencia no visitaçao de productos turísticos. Mestrado em cultura e turismo UESC*. Bahía, Ilheus.
- GÂNDARA, J. M. G.; GIMENES, M. H. S. G.; MASCARENAS, R. G. (2009). "Reflexões sobre o turismo gastronómico no perspectiva da sociedade dos sonhos". En Panosso, A. y Ansanan, M. G. (Coord.). *Segmentação do mercado turístico: estudos, productos e perspectivas*. Barueri, Manole.

- GARCIA CANCLINI, N. (2003). *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo, Edusp.
- GONZALEZ, C. (2011). "El turismo se vuelve creativo". *Savia. Revista de Economía y Viajes*, vol. 5, nº 5, p. 50-55.
- GRETZEL, U. y Otros (2006). "Searching for the future: Challenges faced by destination marketing organizations". *Journal of Travel Research*, nº 45, p. 116-126.
- HALL, C. M. (2009). "Degrowing Tourism: Décroissance, Sustainable Consumption and Steady-State Tourism". *Anatolia*, vol. 20, nº 1, p. 46-61.
- HALL, C. M. (2010). "Changing paradigms and global change: from sustainable to steady-state tourism". *Tourism Recreation Research*, vol. 35, nº 2, p. 131-145.
- HART, S. L. (2006). *O capitalismo na encruzilhada*. Bookman, Porto Alegre.
- HEITMANN, S.; ROBERTSON, P. & POVEY, G. (2011). «Slow Food, slow Cities and Slow Tourism». En Robinson, S. y Heitmann, S. (eds.). *Research Themes for Tourism*, Dieke, P.U.C., p. 114-127.
- HENDERSON, J. (2007). "Uniquely Singapore? A Case Study in Destination Branding". *Journal of Vacation Marketing*, vol. 13, nº 3, p. 261-274.
- HIRSCHMAN, E. C. & HOLBROOK, M. B. (1982). "Hedonic Consumption: Emerging, Concepts, Methods and Propositions". *Journal of Marketing*, vol. 46, p. 92-101.
- HOFFMAN, E.; KANESHIRO, S. & COMPTON, W. C. (2012). "Peak-Experiences Among Americans in Midlife". *Journal of Humanistic Psychology*, p. 1-25.
- HOLBROOK, M. B. & HIRSCHMAN, E. C. (1982). "The Experiential Aspects of Consumption: Consumer Fantasies Feelings, and Fun". *The Journal of Consumer Research*, vol. 9, nº 2, p. 132-140.
- HOUGH, M. (1995). *Naturaleza y ciudad. Planificación urbana y procesos ecológicos*. Barcelona, Gustavo Gili.
- JENKINS, O. (1999). "Understanding and measuring tourist destination images. International". *Journal of Tourism Research*, nº 1, p. 1-15.
- JENSEN, R. (2001). *The Dream Society: how the coming shift from information to imagination will transform your business*. New York, McGraw-Hill.
- JENSEN, R. (2012). "Entrevista a Rolf Jensen". *Revista Dinheiro*, 2007. Disponible en [http://www.terra.com.br/istoedinheiro/457/entrevista\(index.htm](http://www.terra.com.br/istoedinheiro/457/entrevista(index.htm) (Acceso, 7 de noviembre de 2012).
- KIM, J. H.; RITCHIE, J. R. B. y McCORMICK, B. (2012). "Development of a Scale to Measure Memorable Tourism Experiences". *Journal of Travel Research*, vol. 51, nº 1, p. 12-25.
- KNAFOU, R. (2001). "Turismo e territorio: por uma abordagem científico do turismo". En Rodrigues, A. A. B. (Coord.): *Turismo e geografia: reflexões teóricas e enfoques regionais*. São Paulo, Hucitec.
- LANCERINI, E. (2005). "Territori Lenti: Contributi per una nuova geografia del paesagi abitati italiani". *Territorio*, nº 34, p. 9-15.
- LANE, B. (2009). "Thirty years of sustainable tourism, drivers progress, problems and the future". En Gössling, S.; Hall, C. & Weaver, D. B. (Ed.): *Sustainable tourism futures, perspectives on systems, restructuring and innovations*. London, Routledge, p. 19-30.
- LANZANI, A. (2005). "Geografie, paesaggi, pratiche dell'abitare e progetti di sviluppo". *Territorio*, nº 34, p. 19-37.
- LATOUCHE, S. (2010). *La scommessa della decrescita*. Milano, Feltrinelli.
- LUMSDON, L. & MCGRATH, P. (2011). "Developing a conceptual framework for slow travel: a grounded theory approach". *Journal of Sustainable Tourism*, vol. 19, nº 3, p. 265-279.

- MATOS, R. (2002). "Can "slow tourism" bring new life to Alpine Regions?" En Weiermair, K. & Christine, M. (Edit.): *Proceedings of Research and Academic Papers*. Innsbruck, Leisure Futures.
- MAZANEC, J.; WO'VEK, K. & ZINS, A. (2007). "Tourism destination competitiveness: From definition to explanation?". *Journal of Travel Research*, vol. 46, n° 1, p. 86-95.
- MILLINGTON, K. (2011). "The Evolution of Slow Travel". *Travel and Tourism Analyst*, n° 4, p. 1-39.
- MORGAN, M. (2006). "Making space for experiences". *Journal of Retail and Leisure Property*, vol. 5, n° 4, p. 305-313.
- MORRISON, A. M. (2012). *Marketing de hospitalidade e turismo*. São Paulo, Cengage.
- NASH, D. y SMITH, V. L. (1991). "Anthropology and tourism". *Annals of Tourism Research*, vol. 18, p. 12-25.
- NILSSON, J. H., SVÄRD, A. C. y Otros (2007). "Slow destination marketing in small Italian towns". En *The 16th Nordic Symposium in Tourism and Hospitality Research*. Sweden, Helsingborg.
- NOLD, C. (2009). *Emotional Cartography. Technologies of the Self*. Mountain View, Creative Commons.
- OBENOURA, W., PATTERSON, M. y Otros (1996). "Conceptualization of a meaning-based research approach for tourism service experiences". *Tourism Management*, vol. 27, p. 34-41.
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DEL TURISMO (1998). *Desarrollo turístico sostenible: guía para administradores locales*. Madrid, OMT.
- O'SHAUHNESY, J. & O'SHAUHNESY, N. J. (2003). *The Marketing Power of Emotion*. Oxford, Oxford University Press.
- PERELLI, A. (1997). *Implantations humaines et paysages agraires*. Aix-en-Provence: Edisud.
- PETRINI, C. (2001). *Slow Food: The case for taste*. New York, NY, Columbia University Press.
- PINE II, B. J. y GILMORE, J. H. (1998). "Welcome to the Experience Economy". *Harvard Business Review*, vol. 76, n° 4, p. 97-105.
- PINE II, B. J. y GILMORE, J. H. (1999). *The experience economy. Work is theatre and every business a stage*. Boston, Harvard Business School Press.
- PORTER, M. E. (1989). *Vantagem competitiva: criando e sustentando um desempenho superior*. Río de Janeiro, Campus.
- RICHARDS, G. (2004). "¿Nuevos caminos para el turismo cultural?". En *Interacció 2004*. Barcelona, Centro de Estudios Culturales CERC, p. 1-15. Disponible en www.diba.es/cerc/arxinterac04/arcem1/richards/dipbarcelona
- RIVERA MATEOS, M. (2012). "Turismo responsable y relaciones interculturales en el contexto de la globalización". En Rodríguez, L. y Roldán, A. (coord.). *Interculturalidad: un enfoque multidisciplinar. I Jornadas sobre Investigación e Innovación para la Interculturalidad*. Córdoba, Universidad de Córdoba, p. 187-212.
- RIVERA MATEOS, M. (2012). "Un turismo desigual en un mundo globalizado: lógicas dominantes y alternativas de las nuevas formas de turismo responsable". En Rivera, M. y Rodríguez, L. (coord.). *Turismo responsable, sostenibilidad y desarrollo local comunitario*. Córdoba, Universidad de Córdoba, p. 15-42.
- RIVERA MATEOS, M. (2013). "Turismo experiencial y gestión estratégica de recursos patrimoniales: un estudio exploratorio de mapa emocional turístico en las Sierras Subbéticas cordobesas (Andalucía, España)". *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. XVII, 2013, en prensa.
- RODRIGUEZ, L.; GIL, C. y PADIN, C. (2009). "Gestión estratégica integral de un destino turístico: el mapa emocional turístico de Arousa del Norte (Galicia)". En Celant, A. e

- Iturralde, T. (coord.). *Creativity and survival of the firm under uncertainty*. Madrid, Academia Europea de Dirección y Economía de la Empresa (AEDEM).
- SABOJA, L. (2011). "Turismo lento e turista responsabili. Verso una nuova concezione di consumo". En Nocifora, E.; De Salvo, P. y Calzati, V. (Edit.): *Territori lenti e turismo di qualità, prospettive innovative per lo sviluppo di un turismo sostenibile*. Milano, Franco Angelo, p. 9-11.
- SAN MARTIN, J. (2003). "Relaciones interculturales en el contexto turístico". *Boletín de Psicología*, nº 77, p. 19-38.
- SAQUET, M. A. (2007). *Abordagens e concepções de territorio*. São Paulo, Expressão Popular.
- SCHULTE, S. (2003). *Guía conceptual y metodológica para el desarrollo y la planificación del sector turismo*. Santiago de Chile: ONU, CEPAL y ECLAC.
- SECRETARIA GENERAL DE TURISMO (2007). *Turismo 2020. Plan del Turismo Español Horizonte 2020*. Documento ejecutivo. Ministerio de Industria, Turismo y Comercio.
- SHEDROFF, N. (2001). *Experience design*. Indianapolis, New Riders Publishing.
- SMITH, S. L. J. (1994). "The tourism product". *Annals of Tourism Research*, vol. 21, nº 3, p. 582-595.
- TINSLEY, H. E. y TINSLEY, D. J. (1986). "A theory of the attributes, benefits and causes of leisure experience". *Leisure Sciences*, vol. 8, nº 1, p. 1-45.
- TUNG, V. W. S. y RITCHIE, J. R. B. (2011). "Exploring the essence of memorable tourism experiences". *Annals of Tourism Research*, vol. 38, nº 4, p. 1367-1386.
- TURNER, V. (2008). "Liminality and Communitas" en AAVV. *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure*. Nex Brunswick: Aldine Transaction Press.
- TURRY, E. (2002). *La conoscenza del territorio. Metodologia per un'analisi storico-geografico*. Venezia, Marsilio Editori.
- VOGELER C. y HERNANDEZ, E. (2002). *El Mercado Turístico: estructura, operaciones y procesos de producción*. Madrid, Centro de Estudios Ramón Areces.
- WANG, N. (1999). "Rethinking authenticity in tourism experience". *Annals of Tourism Research*, vol. 26, nº 2, p. 349-370.
- WANG, Y & XIANG, Z. (2007). "Toward a theoretical framework of collaborative destination marketing". *Journal of Travel Research*, vol. 46, nº 1, p. 75-85.
- ZAMORANO, F. M. (2002). *Turismo alternativo. Servicios turísticos diferenciados*. México, Trillas.

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

LA ESCUELA DEL SIGLO XXI. COMPARTIR Y CONVIVIR: RELACIÓN ESCUELA Y FAMILIA¹⁵⁶

M^a Pilar Medina Arrabal
Profesora de ATAL
IES Chaparil y Sierra Almijara (Nerja)

RESUMEN

El diálogo entre las culturas es el medio para comprender valores, realizar actividades, conocer costumbres, y, en definitiva, una posibilidad de enriquecimiento mutuo. La apertura de cauces de comunicación entre la escuela, las familias y el entorno facilita el buen entendimiento. Así creamos un ambiente de colaboración y solidaridad en espacios cosmopolitas, facilitando la convivencia y el encuentro entre culturas.

Al mismo tiempo, es necesario demostrar al entorno la importancia y la necesidad de este tipo de labor social con el reconocimiento a dicha labor, también el concienciar las distintas zonas y el estimular asociaciones como la nuestra.

PALABRAS CLAVE: convivencia, inmigrantes, adolescentes, intercultural, aula temporal lingüística, actividades, familia, resolución de conflictos, escuchar, comunicarse.

ABSTRACT

The dialog between different cultures is the way to understand values, doing activities and exhibitions, to know customs, and, definitively, it is a possibility of mutual enrichment. The opening of new ways for the communication between school, family and Official organisms as the Townhall facilitates a good understanding. This way we create an environment of collaboration and solidarity in cosmopolitan spaces, facilitating the conviviality and the meeting between cultures.

At the same time, it is necessary to demonstrate to the environment the importance and the need of this type of social labor. Also it is fundamental to arouse the different zones and to stimulate other associations as ours.

KEYWORDS: Living together, immigrants, education, teenagers, intercultural, classes, temporary linguistic classrooms, activities, family, conflict resolution, listening, communicating

¹⁵⁶ Nota preliminar. La experiencia se está llevando a cabo desde el curso 2005/2006, hace ocho años. Al principio, la estructuración era sencilla y cubríamos las necesidades que iban surgiendo. Con el tiempo dichas necesidades han ido aumentando, y el proyecto ha cogido más envergadura a la vez que se ha ido asentando. La coordinación es laboriosa y muy compleja, se aúnan las propuestas del grupo de coordinadores de los distintos centros educativos, del grupo de trabajo en el CEP de la Axarquía y de la Asociación Tod@s Ciudadan@s. Lo que se necesita es tiempo, ganas y mucha ilusión. Hoy por hoy, el proyecto está consolidado y nos ofrece el enriquecimiento mutuo que produce el compartir y convivir entre las diferentes culturas.

1. INTRODUCCIÓN

La presencia de inmigrantes en nuestra sociedad se ha generalizado en los últimos años, hasta el punto de constituir un hecho relevante en la actualidad. Su presencia se hace patente en Andalucía, ya que desde hace algún tiempo, nuestra tierra se ha convertido en punto de llegada de muchos inmigrantes. La llegada de alumnado inmigrante a nuestras aulas nos obliga a plantear un principio de integración, a adoptar una perspectiva más amplia sobre la atención educativa a las diferencias individuales y a repasar nuestros proyectos curriculares.

El Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas, articula una serie de medidas y actuaciones de carácter compensador. Uno de estos colectivos son el alumnado perteneciente a familias de inmigrantes.

También la propia Consejería de Educación, a través de los objetivos socio-educativos del II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía, plantea actuaciones y medidas para dicha diversidad. Pero es la Orden del 15 de Enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, con la creación y organización de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, que se coordinan desde los Equipos Técnicos Provinciales de Orientación Educativa y Profesional, como se explica la base legal sobre la que se asienta la actividad de la asociación.

Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística se definen como programas de enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular, que permiten la integración del alumnado en el centro y su incorporación a los ritmos y actividades de aprendizaje propios del nivel en el que se encuentren escolarizados atendiendo a su edad y su competencia curricular. Desde estas aulas, se apoya el aprendizaje de la lengua de acogida sin olvidar el mantenimiento de la cultura de origen y la integración del alumnado inmigrante en el entorno escolar y social.

El tratamiento de la diversidad cultural supone partir del reconocimiento de la propia heterogeneidad cultural, huir de las connotaciones étnico-raciales, y facilitar desde los centros de enseñanza, la creación de espacios que ayuden a prevenir la xenofobia y favorecer el encuentro entre culturas. A nivel global, organismos internacionales como la ONU o el Consejo de Europa defienden la defensa de la pluralidad lingüística y cultural como medio de alcanzar la paz a través del conocimiento y respeto entre los pueblos. Con el fin de desarrollar y promover la educación intercultural en la Comunidad Autónoma Andaluza se están llevando a cabo una serie de actuaciones ya recogidas en el I Plan Andaluz de Inmigración, así como en medidas propiamente educativas como la Ley de Solidaridad 9/99, y el Decreto 167/2003, de 17 de Junio, por el que se establecía la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas (BOJA 118 de 23 de junio) y que actualmente aparecen reflejadas en el II Plan Integral de Inmigración ... que mantiene como rasgo fundamental la contemplación de fórmulas imaginativas e innovadoras que permitan adaptarse al fenómeno de la inmigración.

2. CONSECUENCIAS DEL FENÓMENO MIGRATORIO EN LOS PROYECTOS DE LOS CENTROS EDUCATIVOS.

Tampoco debemos olvidar que el Plan Andaluz de Educación deriva de la Ley de Solidaridad en la Educación y también potencia el valor de la Interculturalidad, lo que debe traducirse en la elaboración de Proyectos de Centro basados en el conocimiento y respeto a la diversidad cultural existente en nuestras aulas. “La educación en los valores del respeto, la

tolerancia activa y la solidaridad es el mejor instrumento para erradicar las actitudes de racismo y xenofobia...”

Por lo tanto, planteamos la necesidad de prestar atención educativa a los alumnos/as de familias inmigrantes, de manera que se garantice el acceso universal a la educación obligatoria. La inmigración conlleva retos muy importantes que debemos saber afrontar, como trabajar contra la exclusión social y mostrar la riqueza de las diferencias. Esto se traduce en una mejora a la atención a la diversidad que debe plasmarse en el clima del centro, su política educativa, la organización curricular, la organización de los recursos, en definitiva la convivencia.

Nuestro propósito es que la escuela responda a las necesidades de formación que se puedan esperar de ellas, es por ello que no tenemos más remedio que actualizarla, replanteándonos nuestra formación y nuestra enseñanza para que podamos ayudar a nuestros alumnos/as a afrontar con éxito las posibilidades que el futuro pueda plantearles y/o exigirles. Enseñarles a vivir en una sociedad multicultural, donde el respeto a los demás adquiera cada día mayor importancia, y donde el conocimiento de sus lenguas y culturas ayudará a su conocimiento, aceptación e integración entre nosotros.

3. CONVIVENCIA INTERCULTURAL Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

Un centro de calidad es el que ofrece a su alumnado lo que necesita en el ámbito educativo, es decir, aquel que adecua la oferta educativa a las características y necesidades de sus alumnos y alumnas. De ahí que los equipos docentes debamos desarrollar estrategias que garanticen la atención a la diversidad del alumnado que nos encontramos dentro de la diversidad del aula, diversidad entendida como normalidad.

La realidad escolar y social conlleva que las medidas de compensación educativa y la interculturalidad sean dos de los pilares fundamentales de la atención a la diversidad en los centros docentes. El reto que debemos afrontar es conseguir que este hecho constituya un elemento enriquecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje del conjunto del alumnado, ciudadanos y ciudadanas de una sociedad que se desarrollará en una situación de convivencia de diferentes culturas.

Los centros educativos, como toda la sociedad, también tienen grandes retos a los que enfrentarse, también ellos reciben estas transformaciones. Como consecuencia tenemos alumnos de un abanico de países diferentes (británicos, centroeuropeos, nórdicos, marroquíes, chinos,...) que dependiendo de las distintas zonas, se agrupan. La convivencia de distintas culturas en el mismo entorno es la interculturalidad. Esta diversidad de culturas, que se nos presentan en los centros tiene que aunarse en el objetivo de respeto a las diferencias y a su valoración positiva, considerándolas como fuentes de recursos y como principio de complementariedad.

4. PROBLEMAS DERIVADOS DE LA SITUACIÓN DEL ALUMNADO INMIGRANTE.

El desarraigo, los hábitos sociales diferentes, los problemas de comunicación por el desconocimiento del idioma, provocan una angustia (en el alumnado inmigrante, o en el profesorado como en la propia familia) que hay que minimizar y, es el centro el que desempeña un papel fundamental para potenciar la convivencia, la tolerancia, etc., y evitar la discriminación.

La falta de participación de los padres y madres en la comunidad debido principalmente a los problemas de comunicación derivados de su escasa competencia lingüística, es un factor común de la mayoría de estos colectivos. Dichas barreras lingüísticas dificultan desde el proceso de aprendizaje de sus hijos/as hasta la organización general del

centro. De ahí, la necesidad de crear un espacio de padres y madres intercultural, donde están representadas las nacionalidades que conviven en la zona. La aportación de una asociación intercultural que trabaja por la integración de las familias inmigrantes, surgida desde un proyecto de innovación en educación, año 2006, ayuda desde las tres partes implicadas: profesorado, alumnado y familia.

La organización de la asociación “Tod@s Ciudadan@s” es una puesta en práctica de la ley de convivencia. Se trata de mejorar la convivencia escolar y social a través de la comunidad educativa y que ésta impregne la sociedad con el hecho multicultural, trabajando con todas las culturas, incluida la cultura de acogida y apostando por una educación en valores que facilite la convivencia. El fomentar el auto-conocimiento favorecerá el mestizaje y el reconocimiento del principio de que todos somos iguales.

El sistema educativo andaluz puede contribuir al logro de una efectiva dinámica de integración entre población inmigrante y población de acogida. La construcción de una sociedad andaluza democrática, plural y multicultural que haga suyos los valores de la participación ciudadana, la igualdad, el respeto a la diversidad y la interculturalidad.

La percepción social de la presencia de la población inmigrante cambia cuando se tiene un acercamiento, cuando se convive y cuando se conocen tanto inmigrantes como autóctonos entre sí, a los que no han emigrado. Promoviendo el diálogo y el encuentro entre culturas y profundizando en los valores comunes, prevenimos la aparición de conflictos.

El reto es conseguir que este hecho constituya un elemento enriquecedor del proceso enseñanza-aprendizaje del conjunto del alumnado y de los ciudadanos y ciudadanas de una sociedad que desarrollará una situación favorable para la convivencia de las diferentes culturas.

5. SITUACIÓN DE NUESTRA LOCALIDAD.

En nuestra localidad existen 89 nacionalidades. Son muchas nacionalidades, culturas y mentalidades diferentes. Nosotros intentamos simplificar las tareas, sumamos actividades, potenciamos las ilusiones con un espíritu colaborador y solidario. Además, las semejanzas que existen entre el alumnado de todos los centros del municipio, favorecen este proyecto educativo de zona con una perspectiva intercultural. Establecer una coordinación inter-centros que abarque desde el seguimiento de unas pautas comunes en la puesta en marcha del plan de acogida hasta crear cauces de intercambio de experiencias, recursos y actividades formativas e interculturales, lo que influirá positivamente en la labor diaria de toda la comunidad educativa, y estas medidas se especificarán en los centros atendiendo a las peculiaridades de cada uno de ellos. Así promoviendo el diálogo y el encuentro entre culturas y profundizando en los valores comunes, prevenimos la aparición de conflictos.

6. DISEÑO DE TRABAJO: PROYECTO INTEGRADO.

A partir del curso 2005/2006 desde el aula de Interculturalidad del los IES Sierra Almirajara y IES El Chaparil se comenzó a trabajar conjuntamente desde los diferentes sectores del sistema educativo: alumnado, madres, padres y voluntariado (jubilados e incluso personal no docente), que están trabajando en organismos oficiales, dispuestos a colaborar con su profesora, Pilar Medina, por haber una coincidencia de intereses y enfoques ante la llegada continua de inmigrantes. Esta situación dio pie para ir cubriendo la demanda de formación, ayuda y orientación, y al mismo tiempo se nos unió más profesorado, tanto de colegios como de institutos, en Nerja y en otros pueblos cercanos como Frigiliana y Maro. Al final surgió una red de centros educativos: IES Sierra Almirajara, IES El Chaparil, CEIP Joaquín Herrera,

CEIP Narixa, CEIP Nueva Nerja, CEIP San Miguel, Colegio Concertado El Tablazo, CPR Las Maravillas (Maro), CEIP Enrique Giner (Frigiliana).

7. OBJETIVOS DEL PROYECTO

El propósito era abrir un recurso real y necesario organizado por el propio profesorado y las familias de la zona con el fin de trabajar de una manera conjunta, aunando esfuerzos, con lo que se podía simplificar la labor de todos.

Así pues, organizamos la creación de una red de colaboración entre las distintas nacionalidades de la zona, Intercultural, de Tod@s los Ciudadan@s , donde se atenderá tanto a las familias no autóctonas (servicio de traducción, taller de español, orientación académica y laboral,.....) como a las familias autóctonas (charlas informativas de temas concretos dadas por expertos en la materia, taller de informática,.....).

Todas las personas podrán optar a cualquier actividad. Intentaremos ayudar a nuestras familias y a nuestro alumnado a formar parte de la comunidad escolar y local.

Nuestros objetivos son:

- Interrelacionar todos los proyectos educativos para mejorar las relaciones entre los distintos sectores de la comunidad, favoreciendo el clima de relaciones que se viven en los centros de la zona.
- Continuar mejorando la convivencia escolar y social a través de la comunidad educativa, contando con la implicación del profesorado, la familia, el alumnado, al voluntariado y a los organismos del entorno.
- Potenciar la igualdad y el respeto mutuo entre el alumnado.
- Fomentar en el alumnado hábitos de convivencia, colaboración, respeto y disciplina.
- Posibilitar a todas las familias del municipio el formar parte activa de la comunidad escolar, sin distinción de nacionalidad, raza, religión o sexo.
- Fomentar una actitud crítica en el alumnado ante la sociedad de consumo en la que estamos inmerso.
- Desarrollar las habilidades sociales y técnicas de resolución de conflictos en toda la comunidad educativa, manteniendo un clima óptimo de convivencia.
- Potenciar la conciencia crítica.

8. DESGLOSE DE ACTIVIDADES QUE SE REALIZAN DESDE EL AULA ATAL

8.1 Acompañamiento.

El alumnado recién llegado va siendo acompañado por algún voluntario los primeros días. Su familia también puede ser atendida, orientada e informada en sus dudas y preguntas.

Imagen 1. Ayuda entre iguales.



Fuente: elaboración propia.

8.2 Estudio compartido.

Las familias o voluntarios hacen de puente entre el alumno nuevo y sus nuevos contenidos, traduciendo vocabulario específico de asignaturas, desmenuzando un tema a base de preguntas.

Cuadro 1. Ejemplos de actividades realizadas entre las familias y el profesorado de ATAL.

<p>Ciencias Sociales</p> <p><u>Actividad 12 (pagina 17)</u> Geef (indica) de geografische coördinaten aan (breedte en lengte) (latitud y longtitud) tussen waar zich Andalucía bevindt. Raadpleeg (consulta) hiervoor een atlas.</p> <p><u>Actividad 13</u> Observeer de kaart van tijdzones (husos horarios) en zeg hoe laat het is in de volgende (siguientes) steden als het in Greenwich 16.00 uur is: Huelva Viena (Wenen in Oostenrijk) Bagdad Lima (in Peru) Las Palmas de Canarias Zoek (localiza) deze steden op een kaart.</p> <p><u>Actividad 14 (pagina 19)</u> Observeer aandachtig (atentamente) de kaart van Andalucía. ¿Wat is de schaalverdeling (escala numérica) van de kaart? Voor het gebied (el área) die het laat zien: ¿Geloof je dat het gaat over een kaart met een kleine of grote schaalverdeling? Met behulp van een lineaal (regla) en de grafische schaalverdeling: Bereken de werkelijke afstand (la distancia real) die Sevilla van Granada verwijderd en Cádiz van Málaga.</p>
<p>Ciencias Naturales</p> <p>51. ¿Qué son los fenómenos meteorológicos (weers omstandigheden) más importantes? nubes precipitaciones (neerslag) viento niebla (mist) rocío y escarcha (dauw en ijzel)</p> <p>52. ¿Cuándo aparecen (komen tevoorschijn) los nubes? Cuando el aire asciende (stijgt) hasta una zona más fría.</p> <p>53. ¿Qué tipos de nubes hay? Los cúmulos (stapelwolk) Los cirros (schapenwolk) Los cumulonimbos (con tormenta)</p> <p>54. ¿Qué tipos de precipitaciones (neerslag) hay? La lluvia La nieve (sneeuw) El granizo (hagel)</p>

MUSIC

Accidentals – sharps, flats and naturals: signs that you put in front of the notes that alter their natural sound: sostenid = sharp – (it sharpens the note by half a tone upwards) bemol = flat - (it flattens the note by half a tone downwards) and becuadrado = natural (takes the note back to its original pitch).

Interval: The distance between two notes. Therefore an octave is the distance that is between do low and one that is high. A third is in between a do and a mi. the fifth that is in between do and sol.

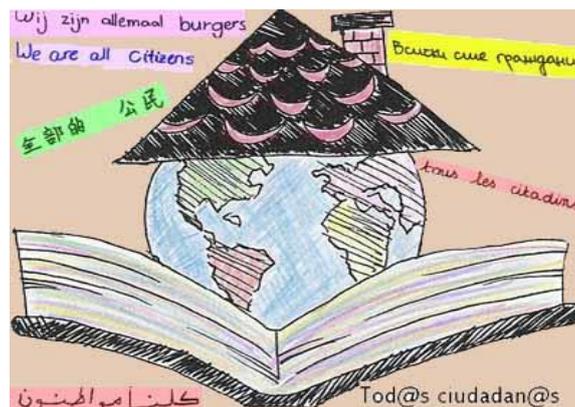
This is true of ascending and descending notes. (Notes that go up or notes that go down)

Fuente: elaboración propia, Astrid Kloet y M^a Pilar Medina.

8.3. Aprendizaje en cadena.

Nuestro alumnado de instituto ha explicado a alumnos de cinco años los medios de transporte, su procedencia y su alfabeto. Esta actividad a los mayores les da una madurez y seguridad mientras que los pequeños aprender de otra manera, conociendo personas “verdaderas” de otros países.

Imagen 2. Logotipo de la Asociación.



Fuente: Asociación Tod@s Ciudadan@s

8.4. Programas de radio.

Nuestros alumnos son adolescentes con una gran carga emocional. Con esta experiencia en este medio de comunicación social, se han abierto, se han apoyado, se han conocido, se han respetado e integrado. No se ven tan solos, tan diferentes unos de otros. Son “sólo” voces que salen del alma y no tienen rostro. También empezamos a trabajar la paz y la igualdad entre hombres y mujeres. Y nos dimos cuenta que no podíamos separar las temáticas, que no tenía sentido el celebrar onomásticas, ni el trabajar temas tan importantes de forma independiente, ya que todo estaba relacionado, así surgió un proyecto integrado donde se trabajan tres pilares claves en la formación de ciudadanos y ciudadanas del mañana: La Paz, la Interculturalidad y la Igualdad de género, desde el aula ATAL.

Desde el año 2006/ 2007, constituimos un grupo de trabajo dentro del CEP de la Axarquía “ Convivencia Intercultural Tod@s Ciudadan@s” y ese mismo año, nació una Asociación Intercultural de Colaboración “ Tod@s Ciudadan@s” con la intención de cubrir , juntos, una necesidad tanto educativa como social. La cuestión de formación de todos y todas

se resolvió haciéndola conjuntamente en los temas de convivencia (padres, madres, profesorado y alumnado), desde el comienzo, gracias a nuestro CEP.

9. ACTIVIDADES QUE SE REALIZAN CONJUNTAMENTE ESCUELA- ENTORNO.

El hilo conductor de nuestras actividades es el establecer comunicación. Intentamos una inmersión dentro de la lengua como sociedad multicultural y el conocimiento de las diferentes culturas. Nuestra meta siempre ha sido facilitar la integración y ayudar para que resulte menos traumática.

Dada la situación económica que estamos viviendo, este año ha aumentado el alumnado. Al quedarse sin empleo, los ciudadanos y ciudadanas han continuado con su formación. Ha habido mucha más demanda, lo que nos ha obligado a aumentar las clases de los distintos talleres. Anteriormente, cuando el personal se podía defender tanto con la lengua como con la cultura, se despedía para insertarse en el mundo laboral.

Este año, el número de asistentes ha aumentado a lo largo del curso escolar.

9.1 La Red de Centros Educativos de Nerja, Maro y Frigiliana

Facilita y agiliza la comunicación entre tod@s y de las diferentes culturas que convivimos. Es satisfactoria, ha funcionado adecuadamente y ha habido una respuesta positiva de los centros con los que se trabaja y se colabora.

9.2 Talleres

Los datos que se ofrecen a continuación, pertenecen a las memorias del curso 2011/2012, realizadas por la coordinadora (autora).

9.2.1. Taller de Inglés para todas las personas.

Tenemos que mencionar el interés que ha despertado dentro de la comunidad por ser una necesidad actual. El índice de personas sin empleo han aumentado lo que ha hecho que se dispare nuestras previsiones. Los ciudadanos se están formando de manera gratuita. Nos ha resultado muy gratificante ver el entusiasmo por aprender una actividad nueva.

Por el número de alumnado empezamos por cuatro, pero al final teníamos organizado seis cursos, dos de nivel elemental, dos de nivel intermedio y dos de nivel avanzado.

Cada clase ha tenido grupos que oscilan de diez a doce personas. La mayoría son españoles, 64 (17 hombres y 47 mujeres), 15 de las diferentes nacionalidades de sudamérica, 3 ucranianas y búlgaras.

Imágenes 3 y 4. Reuniones del equipo de tutores del taller de inglés.



Fuente: elaboración propia.

9.2.2. Taller de Español para todas las personas.

Ha sido muy bien acogido y esta cubriendo unas necesidades reales y necesarias. Tenemos que mencionar el interés que ha despertado entre la comunidad de inmigrantes de la zona, incluso se están desplazando de los pueblos cercanos. Nos ha resultado muy gratificante ver el entusiasmo por aprender otra lengua.

En nuestra programación teníamos planteado dos cursos de dos niveles: elemental e intermedio, abarcando a 60 alumnos y alumnas. Al final han sido atendidos un total de 71.

Como siempre, el dato destacable es la implicación de la cultura británica de manera masiva, han sido el grupo más numeroso. Han participado, se han interesado y trabajado. Han significado un estímulo y un acicate que ha justificado con creces nuestra labor.

Dentro del nivel elemental han participado: 18 británicos (8 hombres y 11 mujeres), 7 alemanes (3 mujeres y 4 hombres), 2 búlgaras (mujeres), 2 belgas (1 hombre y 1 mujer), 2 holandeses (1 hombre y 1 mujer), 2 suecos (1 hombre y 1 mujer), 2 marroquíes (mujeres), 2 mujeres chinas, 2 daneses (mujeres), 1 canadiense (hombre), 1 americana (mujer) 2 polacas (mujeres) y 1 indonesia (mujer).

Y dentro del nivel intermedio: 15 británicos (6 hombres y 9 mujeres), 5 alemanes (3 mujeres y 2 hombres), 2 australianos (1 hombre y 1 mujer), 2 belgas (1 hombre y 1 mujer), 1 danesa (mujer), 1 ucraniana (mujer) y 1 rusa (mujer).

Hemos participado tanto en la vida escolar como social de forma activa. Fomentando las diferentes culturas, formando y haciendo de traductores y de mediadores.

Imágenes 5 y 6. Alumnado del taller de español y su profesora.



Fuente: elaboración propia.

9.2.3. Taller de Traducción y Mediación.

Constituido por 11 personas (10 mujeres y 1 hombre) de diferentes nacionalidades, que ayudan a otras familias de su misma nacionalidad

9.2.4. Taller de Integración y Cultura Materna.

La organización y realización de actividades de sensibilización hacia las culturas de origen presentes en nuestros centros: Cultura de Paz, Igualdad entre Hombres y Mujeres, Contra el Racismo y Convivencia. También se cuenta con la ayuda de una psicóloga clínica¹⁵⁷.

¹⁵⁷ Clinical Psychologist: Help is now available for English speaking families. Dr. Dawn Baker-Towell

9.2.5. Taller de Trabajo Colaborativo.

Se trabaja con las distintas asociaciones en defensa de la igualdad de las mujeres en el mundo. Localizar y conocer los distintos proyectos que fomenten la igualdad, el respeto y los derechos.

9.2.6. Escuela de Padres y Madres Intercultural.

Es un sitio de encuentro donde todas las culturas conviven. Se inauguró una escuela de padres y madres buscando la participación y acercamiento de sus familias a los centros.

Es un punto de encuentro físico para todos y todas, de cualquier país, interesados en la educación de sus hijos e hijas, donde se tratan temas cotidianos que afectan a la relación entre padres, madres e hijos, ayudándoles a afrontar y abordar temas cotidianos.

Con el fin de facilitar la integración tenemos la necesidad de incitar a las familias y a la ciudadanía en general al aprendizaje del español, la cultura y favorecer su participación activa dentro de la comunidad educativa. Así mismo, solicitamos y promovemos a que ellos nos enseñen tanto su lengua como su cultura, aprendemos todos de todos, los adultos de los jóvenes y éstos de los adultos.

Nuestra tarea se traduce tanto en ayudar a formarnos, como en formar y crear una red de aprendizaje, con personal de once nacionalidades diferentes, de distintos ámbitos laborales y de edades muy dispares. Supone una puesta en práctica de la ley de convivencia.

Entre los principios que rigen su articulado son de destacar:

- La sensibilización ciudadana
- La participación de todos los sectores de la comunidad educativa y de las diferentes ciudadanías
- La formación especializada
- La coordinación de medios y recursos
- La protección del alumnado de cualquier tipo de desigualdades.
- Promoción de acciones solidarias.

9.3. Exposiciones Didácticas

Todos datos que a continuación aparecen forman parte de las memorias del curso 2011/2012, realizadas por la coordinadora (autora).

La duración de las exposiciones oscila desde los siete a los diez días y los fines de semana también se abren al público para facilitar la venida a las familias. Se realiza un cuadrante con aquellos y aquellas que se ofrecen y juntos cubrimos el horario completo de mañanas y tardes.

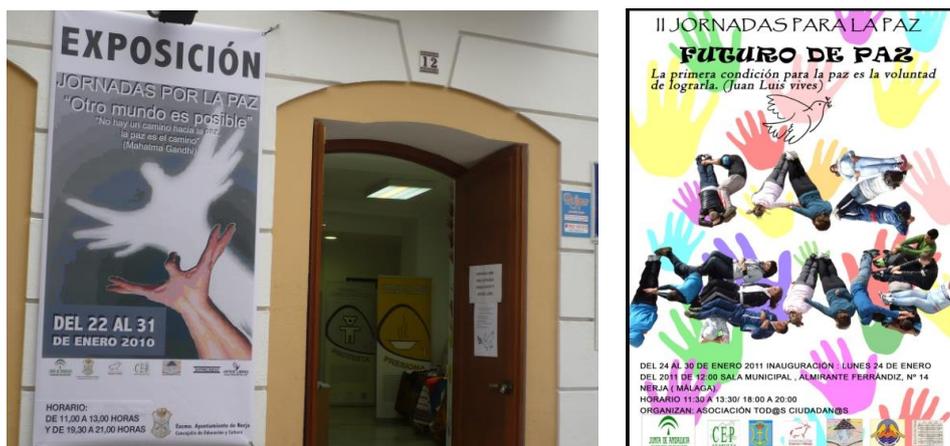
9.3.1. Paz¹⁵⁸

Las Jornadas de la Paz, donde se desarrolla la educación en valores, centrándonos principalmente en la PAZ, potenciando, como siempre, la convivencia pacífica y mostrando el respeto hacia y por otras culturas y la igualdad de género.

El aspecto positivo más significativo de la actividad es la participación activa del profesorado y la del entorno, personas ajenas con interés en el tema. Toda la actividad tiene un planteamiento didáctico por competencias.

¹⁵⁸ <http://www.educacionenmalaga.es/index.php/2011/01/ii-jornadas-educativas-por-la-paz-en-nerja-del-24-al-30-de-enero-de-2011/>

Imágenes 7 y 8. Diferentes carteles de las Exposiciones de las Jornadas por la PAZ.



Fuente: elaboración propia.

9.3.2. Mujer y Discriminación

Estas exposiciones didácticas son siempre itinerantes por todos los centros educativos de la red. Se organiza una agenda y cada uno escoge de siete a diez días dependiendo de sus intereses y necesidades. Al final tenemos organizado el itinerario.

“Nuestro Objetivo: Superando Obstáculos”

Se inauguró el 28 de marzo del 2011 en el IES Sierra Almirajara, durante cada semana se desplaza a un centro diferente (CEIP Narxa / Colegio concertado el tablazo / CEIP Nueva Nerja / CEIP San Miguel / CEIP Joaquín Herrera / IES El Chaparil / CEIP Enrique Ginés). Este curso ha salido a un centro fuera de la red: el IES Joaquín Lobato (Torre del Mar).

La II Exposición didáctica itinerante es el resultado de un trabajo de sensibilización de los talleres. Esta actividad se basa en los trabajos expuestos de nuestros centros educativos tenían como pilar la experiencia de la educación en valores integra: por la paz, por la mujer, la discriminación, la interculturalidad, los derechos, etc. En definitiva por una convivencia positiva.

Los trabajos expuestos tenían como eje central la mujer en todos sus aspectos y la discriminación de cualquier tipo; sexo, religión, etnia...

Lo más interesante de esta exposición es que ha sido itinerante y cada centro educativo por el que ha pasado había aportado su trabajo. Cada centro la ha ajustado a sus necesidades reales. La exposición estaba abierta y viva.

Todos los centros educativos de la zona han aunado esfuerzos organizando una exposición didáctica itinerante, cuyo objetivo esencial es el de concienciar.

Objetivos:

1. Sensibilizar a la población acerca del proceso migratorio y de la desigualdad entre hombres y mujeres.
2. Conocer y compartir las diferentes lenguas y culturas a través de los propios nativos.
3. Hacer visibles las desigualdades de género en cualquier parte del mundo.
4. Favorecer un clima social de convivencia y respeto, a través de su transmisión en los valores, las actitudes y el lenguaje, promocionando y haciendo valer la igualdad de género a través del conocimiento mutuo de las diversas culturas entre la población autóctona e inmigrante.
5. Promover modelos educativos que fomenten la igualdad entre chicos y chicas sin distinción de nacionalidades.
6. Prevenir y sensibilizar entorno a la violencia de género y a la inmigración.

7. Profundizar en la sensibilización del alumnado de los colegios e institutos de Nerja, Maro y Frigiliana en torno a los temas de la superación de las desigualdades que sufre la mujer, tanto en nuestro entorno de países desarrollados, como en los países pobres.

La II exposición muestra diversos contenidos: una galería de Mujeres en la Historia, unos paneles que muestran siluetas de situaciones discriminatorias (el alumnado decidirá los eslóganes que los definan), un rincón de pinturas y esculturas que representan mujeres heroínas-protagonistas de obras artísticas, extraídas del programa interactivo del museo Thyssen, otro rincón dedicado a la mujer en África: “África tiene nombre de mujer”, comics sobre situaciones que reflejan la actual discriminación en el trabajo doméstico,...

Además la exposición ha integrado diversos trabajos y actividades del alumnado, dirigidos por el profesorado: un cuestionario gráfico de evaluación sobre la realización de las tareas domésticas por parte del alumnado en las tutorías, posters sobre mujeres ilustres matemáticas, descripción de situaciones discriminatorias en inglés y francés, e ilustradas con dibujos.

La muestra es interactiva, y el alumnado la visitará en turnos por cursos en su horario de tutoría, deberán rellenar unos cuestionarios con la información que obtengan de la observación de los diferentes rincones temáticos, y buscarán eslóganes que completen las siluetas de los paneles.

Abordamos el trabajo de esta actividad desde 2 ejes de trabajo: con el alumnado de ATAL y de conductas disruptivas y con el resto del alumnado y profesorado de los centros educativos.

Con el alumnado de ATAL

La actividad consiste en trabajar en diez sesiones con el alumnado ATAL, preparando materiales de los distintos roles entre hombre y mujer en sus países de origen.

Con el resto del alumnado del centro

Para los Bachillerato: dos sesiones de sensibilización coordinadas por la mediadora intercultural de la Asociación Tod@s Ciudadan@s y el Departamento de Orientación. De estas sesiones obtenemos unos murales, trabajados por los alumnos, que completan la exposición final.

Con el resto del alumnado visita y explicación de la exposición.

Visita a la exposición: Cada grupo-clase ha dispuesto de una hora para visitarla, siguiendo unas pautas:

- Breve explicación del sentido de la exposición (5 minutos)
- Explicación de los materiales realizados (15 minutos)
- Formación de pequeños grupos (5 ó 6 alumnos/as) para realizar un cuestionario
- Cada grupo buscará las respuestas en el material expuesto durante 15 minutos.
- Puesta en común de algunos aspectos relevantes de estos trabajos (5-10 minutos)
- Reflexión final. Cada grupo ha puesto de manifiesto qué les ha aportado la visita a la exposición.

9.3.3. Jornada Solidaria. 25 de mayo 2011.

Exposición y participación con los materiales realizados de nuestras exposiciones en materia de solidaridad en la Delegación Provincial de Málaga.

9.3.4. Jornadas de Convivencia Interculturales.

Se organiza una semana de convivencia intercultural y conocimiento sobre nuestros países, los de las personas que viven aquí y son de allá. La realización va a cargo de las familias de los distintos países y el voluntariado. Normalmente se exponen 27 o 28 países.

“Ventanas al mundo”: VII Semana de convivencia y conocimiento sobre nuestros países”, del 28 de mayo al 3 de junio

9.3.5. Jornada de Convivencia Intercultural de la Axarquía.

Estas jornadas son una ocasión excepcional para mostrar a la comunidad educativa y a la sociedad en general la unión de las culturas, la convivencia, los valores humanos, las ilusiones y los esfuerzos de tod@s.

Una vez al año realizamos una puesta en común, con una temática concreta, de todos los centros de la Axarquía en Nerja. Incluimos actividades, juegos y una comida. Esta actividad es una muestra donde los alumnos despliegan sus propias habilidades realizadas en sus centros y de la que se sienten muy orgullosos. Constituye un gran acontecimiento tener la oportunidad de mostrar sus habilidades e intercambiar experiencias con los chicos y chicas de las diferentes localidades, de las distintas nacionalidades, de abrir sus mentes y enriquecerse con las realidades culturales que están presentes en la Axarquía.

Es una puesta en práctica de solidaridad, compartir, respeto, trabajo colaborativo y aprendizaje en cadena; el método eficaz de voluntariado, del desarrollo de competencias básicas. Durante la actividad se realiza una evaluación al alumnado por grupos, son tests o cuestiones que tienen que responder de lo que han aprendido escuchando y observando en los talleres. El profesorado también tiene a su disposición unos cuestionarios donde evalúan la actividad.

10. PUESTA EN PRÁCTICA

La metodología es activa, inclusiva, teniendo en cuenta los distintos miembros de la comunidad educativa (familia, alumnado, profesorado, voluntariado e instituciones), participativa y comunicativa, donde se establece una relación de colaboración, cooperación, mestizaje e intercambio mutuo entre las distintas culturas existentes y la cultura autóctona.

Todas las actividades tienen un planteamiento didáctico, basado en unos objetivos, con el desarrollo de las competencias básicas, trabajadas con unas pruebas hasta finalmente ser evaluadas.

También se plantea un cuestionario que valora la actividad por parte del profesorado, planteándose los aspectos de mejora e incluso la necesidad o continuidad de la propia actividad.

11. VALORACIÓN DEL PROYECTO

Como elemento muy positivo contamos con la red de centros, es satisfactoria y funciona adecuadamente. Y de lo que estamos más agradecidos es del papel de las familias. Ellas se están abriendo, se están relacionando, no sólo a nivel de padres y madres, sino incluso personas ajenas, voluntarios, sin hijos o que ya son adultos y están sin responsabilidades familiares. Se nos están ofreciendo “¿En qué puedo ayudar?”. Están participando más activamente y demuestran más interés social. Las que ya están integradas facilitan la integración a otras. Ellos conocen y han padecido esos sentimientos de aislamiento y desarraigo. Para ello, establecemos cauces, instrumentos, formación, etc. No es suficiente con transmitir a las familias que es posible su participación sino que deben establecerse y ofrecer posibilidades de acción realistas, diarias, se les informa de cómo y cuáles son sus derechos, por ejemplo, en los consejos escolares, en las tutorías,...ayudándoles a llevarlos a cabo. Pero aún queda mucho camino por andar y una necesidad imperiosa por cubrir.

La concienciación del personal implicado está siendo mayor, el reconocer situaciones contrarias a la convivencia y la disminución de hechos conflictivos. El proceso de evaluación se llevará a cabo de forma continuada y habrá de centrarse, principalmente, en la valoración de las actitudes manifestadas por los alumnos y alumnas, así como en el cambio que se

pudieran producir en algunos de ellos. Aunque el grado de penetración en el cambio de mentalidad es desigual y lento, debemos ser constantes. Además se aprecia en las clases, como la curiosidad por otras culturas. Por otro lado, se nota que se ha recorrido un camino, se ha despertado el interés por la igualdad entre chicos y chicas y por las distintas nacionalidades que convivimos.

Consideraremos unos resultados positivos cuando alcancemos las metas propuestas. El objetivo fundamental será una mayor participación del profesorado y de los centros del municipio, de todas las ciudadanías y todo el alumnado, una concienciación de la sociedad diversa en la que vivimos, aunando esfuerzos de una manera positiva, con una meta común.

- Favorecer la convivencia entre los centros.
- El conocimiento, el respeto y la tolerancia de un@s y otr@s.
- El haber facilitado la integración del alumnado y sus familias.
- La mejora de una realidad diversa basada en una educación en valores.
- La existencia de una sensibilización positiva hacia la diversidad y la igualdad.
- Implicación de las familias: Se contempla la participación de las familias como elemento clave para una adecuada adaptación e integración del alumnado a la realidad multicultural y a sus necesidades de formación.
- El dato más revelador es el entusiasmo que el voluntariado está poniendo en esta labor, dentro de la asociación Tod@s Ciudadan@s.
- Colaboración de entidades del entorno: el proyecto cuenta con los siguientes recursos del entorno: Delegación de Educación y Ciencia, interrelación entre los centros educativos de la localidad y de la Axarquía, el Ayuntamiento de Nerja, el CEP de la Axarquía, las AMPAs, los Servicios Sociales, Fundación de las Cuevas de Nerja, diversas ONGs (Orphan Future, Aspa, Dar es Salaam, Save the Children, Ahinsa y Málaga Acoge).

Se ha establecido una coordinación en la organización de las actividades entre centros, independiente de la coordinación del propio centro. Se han abierto cauces de comunicación de manera fluida y dicha unión ha facilitado la labor de todos y todas.

No es fácil tratar el problema de la inmigración junto con el de coeducación y la convivencia, pero tenemos que conseguir unas escuelas más justas y que preparen a nuestras/os alumnas/os de forma integral, además de que les capaciten para vivir en una sociedad igualitaria en derechos y responsabilidades para todas las personas.

12. WEBGRAFÍAS.

DECRETO 167/2003, de 17 de junio por el que se establece la ordenación de la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas. www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2003/118/d/updf/d3.pdf

LEY de SOLIDARIDAD en la Educación 9/99, de 18 de noviembre. Disponible en <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/dilemio/ley%20solidaridad.pdf>

ORDEN del 15 de Enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, con la creación y organización de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. Disponible en www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2007/33/d/updf/d1.pdf

ORDEN de 20 de junio de 2022, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos/as. Disponible en <http://fsiecordoba.blogspot.com/>

PLAN ANDALUZ de EDUCACIÓN para la CULTURA de PAZ y NOVIOLENCIA,
www.juntadeandalucia.es/educacion/.../PlanAndaluzCulturaPazyNoviolencia/1147779791021_plan_cultura.pdf

II PLAN INTEGRAL para la INMIGRACIÓN en ANDALUCÍA, disponible en
<http://www.famp.es/famp/programas/especificos/omepei/bloque1.pdf>

UN MODELO DE ENTENDIMIENTO INTERCULTURAL EN UN INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Sebastián Medina González

M^a Jesús Valenzuela Magaña

IES Nieves López Pastor

Villanueva del Arzobispo (Jaén)¹⁵⁹

RESUMEN

Este trabajo recoge la experiencia integradora desarrollada durante los últimos años en el IES Nieves López Pastor, de Villanueva del Arzobispo (Jaén), basada en el entendimiento intercultural en una comunidad con un alto porcentaje de alumnado de procedencia marroquí y de otros países, así como de etnia gitana, debido sobre todo al entorno agrícola donde el olivar atrae a numerosa mano de obra extranjera y con un Claustro donde predomina la excesiva movilidad.

Las actuaciones se realizan en un marco de absoluta normalidad y parten del propio proyecto educativo del centro y de los diferentes órganos colegiados, extendiéndose a toda la comunidad educativa.

PALABRAS CLAVE: Entendimiento intercultural, duelo migratorio, desventaja socio-cultural, atención a la diversidad

SUMMARY

This work includes the integration experience developed during the last years in the IES Nieves Lopez Pastor of Villanueva of the Arzobispo (Jaén), based on the intercultural understanding in a community with a high percentage of students proceeding from Morocco and other countries, and gypsy ethnic group, too, in a city where the olives attracts numerous foreign workforce and teachers with excessive mobility.

The actions are carried out with absolute normality and depart from the own educational project of the school and from the different collegiate organs, spreading to the whole educational community.

KEY WORDS: Intercultural understanding, migratory duel, sociocultural disadvantage, attention to diversity

¹⁵⁹ Dirección profesional de contacto: iesnieveslopezpastor@telefonica.net

1. PUNTO DE PARTIDA

1.1. Descripción de la localidad donde se desarrolla la experiencia

El Instituto de Educación Secundaria "Nieves López Pastor" está ubicado en la comarca de Las Villas, en una localidad distante de la capital de provincia –unos 100 kms.- que alberga aproximadamente a 8.600 habitantes, de los cuales más de un 8% de los censados son extranjeros procedentes en su mayoría de Marruecos.

Su principal fuente de ingresos económicos proviene de la agricultura, de la que viven casi dos terceras partes de la población. Sobresale el olivar, que ocupa un 59% de la superficie total del término municipal y que moviliza un gran número de trabajadores temporeros procedentes de todo el Magreb y de otras ciudades andaluzas, sobre todo en la época de recolección de aceituna, aunque la crisis ha reducido notablemente esta mano de obra inmigrante, pues el índice de paro local se sitúa alrededor del 10% de su población activa, según el Instituto Andaluz de Estadística -SIMA-.

La localidad cuenta en la actualidad con varias asociaciones culturales, registradas oficialmente, que a lo largo de los últimos años vienen dando realce y alternativas al ocio y tiempo libre, muy centrado en la adolescencia en las redes sociales a través de Internet. El centro de Información Juvenil junto con las Escuelas Municipales de Teatro, de Deportes y de Música son otras de las grandes opciones para estos jóvenes.

Destacan las siguientes entidades educativas locales:

- Dos centros docentes privados concertados, que imparten desde Educación Infantil hasta Educación Secundaria Obligatoria. Uno de ellos oferta, además, dos ciclos formativos de grado medio.
- Un colegio público de Educación Infantil y Educación Primaria.
- Una Escuela Infantil para el primer ciclo de Educación Infantil.
- Un Instituto de Educación Secundaria: "Nieves López Pastor" (ESO, PCPI y Bachillerato).
- Una sección de Educación Permanente de Adultos: Plan educativo de preparación para la obtención de Titulación Básica y Planes educativos de preparación para el fomento de la ciudadanía activa.
- Una Escuela hogar de titularidad privada.
- Una Residencia escolar de titularidad pública.
- Un Equipo de Orientación Educativa con sede en dicha localidad, en las instalaciones del IES Nieves López Pastor.

Dispone, asimismo, esta localidad de un centro de Salud, una Biblioteca pública, un polideportivo municipal y una pantalla de cine, de uso múltiple (teatro).

1.2. Descripción del centro educativo

1.2.1 Evolución del centro desde su creación

El IES Nieves López Pastor está ubicado en las antiguas instalaciones destinadas originariamente al Colegio Público de la localidad, que fue construido en 1970. Sus dependencias han sido remodeladas por fases desde 1994 para albergar los nuevos estudios de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Acoge en la actualidad alumnado que proviene del Colegio local de Educación Infantil y Primaria y de la Residencia Escolar, alumnado de los centros privados concertados, que no ofertan la etapa postobligatoria, así como alumnos y alumnas que se desplazan desde las localidades de Iznatoraf y Gútar para cursar ESO, Bachillerato y PCPI.

El IES Nieves López Pastor oferta la Educación Secundaria Obligatoria y Postobligatoria, así como un Programa de Cualificación Profesional Inicial de Auxiliar de Informática. La ESO está distribuida en el curso actual en 10 grupos: tres en 1º y 3º y dos en 2º y 4º de ESO. Hay también dos grupos de Diversificación Curricular, en 3º y 4º. Asimismo, contamos con una unidad de Educación Especial.

En Bachillerato se imparten las modalidades de Ciencias y Tecnología, y de Humanidades y Ciencias Sociales, con dos grupos en Primero y dos en Segundo.

1.2.2 Características del alumnado

La media de alumnos matriculados en el centro ha descendido progresivamente, sobre todo en los últimos años, hasta situarse en torno a los 420 alumnos (60% chicas y 40% chicos). Este descenso se debe a la evolución negativa de la natalidad en nuestra población, aspecto que ya se observa en la disminución de matrículas de los centros adscritos a nuestro instituto.

No obstante, la matrícula definitiva de nuestro centro depende de la llegada de nueva población inmigrante a la ciudad (proceso que se está viendo mermado debido a la crisis que sufrimos), y también de los alumnos/as matriculados en la Residencia Escolar, en función de las circunstancias de cada año escolar.

Las variadas características de nuestro alumnado son analizadas detalladamente y desde diferentes perspectivas, para poder interrelacionarlas, de modo que cada una de ellas pueda contribuir a la mejora del conjunto. Así, resulta prioritario considerar:

- Por un lado, la progresiva matriculación de alumnado inmigrante (en la actualidad, una media de más del 7% del total de alumnos) con escaso conocimiento de nuestro idioma, lo que hace necesaria una atención especializada que se ofrece mediante el programa de enseñanza y aprendizaje del español en el Aula Temporal de Adaptación Lingüística –ATAL- (*Orden de la Consejería de Educación de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística*).

- En segundo lugar, los numerosos alumnos (cerca de una media del 13% anualmente) procedentes de la Residencia Escolar “Bellavista”, a la que acceden por situaciones desfavorecidas, exclusión social, población diseminada, y casos derivados por Asuntos Sociales y Delegación Provincial de Educación, entre otros.

- En tercer lugar, los alumnos/as de etnia gitana (una media del 3%), que se distinguen por un considerable absentismo y abandono escolar temprano, debido a su condición itinerante y a la propia desmotivación de sus familias, lo que además les ocasiona un desfase curricular muy acrecentado desde los últimos cursos de Primaria.

- En cuarto lugar, el alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (alrededor del 3%), que supone un trabajo concreto no sólo por parte del Departamento de Orientación, sino también por parte del profesorado que lo atiende.

- Por último, el alumnado con desfase curricular, acumulado esencialmente en edades tan problemáticas como las de 14 a 16 años. Esto ocasiona situaciones no deseadas en todos los ámbitos: en el grupo-clase, estos alumnos sin opciones de finalizar la Educación Secundaria Obligatoria, suelen ser poco colaboradores y manifiestan su “desinterés” ante el estímulo del profesor; en casa, suelen sentirse a veces demasiado “cómodos” con su situación de escolaridad obligatoria, que usan como pretexto para no colaborar con la familia, generando así situaciones de conflicto permanente que los propios padres no pueden o no saben solventar.

El porcentaje de alumnado que obtiene titulación en ESO está en torno al 70%, de los cuales aproximadamente dos tercios realizan estudios posteriores de Bachillerato. El resto se

reparte entre los que acceden a Ciclos Formativos y los que se incorporan al mundo laboral, junto con los que no obtuvieron la titulación.

El abandono escolar en nuestro centro fluctúa entre el 5 y el 10%, principalmente en los últimos cursos de la ESO -3º y 4º- y en 1º de Bachillerato. En el primer caso, el abandono se produce recién cumplidos los 16 años debido a desmotivación y desinterés por los estudios, lo que conlleva su inmediata incorporación a tareas principalmente agrícolas. Este hecho se da en mayor proporción en alumnos que en alumnas.

En el caso de la enseñanza postobligatoria, el alumno se matricula con altas expectativas de éxito que, desgraciadamente, al término del primer trimestre ve truncadas.

Por otra parte, la tasa de idoneidad en nuestro centro está en torno al 50%, es decir, la mitad de los alumnos están matriculados en el nivel que le corresponde por edad. Esta situación se da en mayor medida en los primeros cursos de la ESO.

Finalmente, hay que decir que la organización de las actividades extraescolares y complementarias obtiene una respuesta desigual por parte del alumnado, oscilando su participación entre el 60 y 70%.

1.2.3 Características del profesorado

El Claustro se compone en el curso actual de 37 profesores (21 mujeres y 16 hombres), de los cuales casi el 40% es de nueva incorporación tras el último Concurso de Traslados, circunstancia que se repite cada dos años y en menor medida (un 15/20% aproximado) entre periodos. Por tanto, se puede decir que la renovación de la plantilla está en torno a un 30% por ciento anual, siendo éste un “centro de paso” para una gran parte del profesorado que obtiene destino definitivo en el mismo.

En todo caso, hay que destacar la rápida integración de los nuevos docentes, así como el sentido del compañerismo que hay instaurado en el centro.

Entre las *características de nuestros profesores y profesoras* hay que destacar que:

- Se muestran interesados en planificar de forma coordinada los procesos de enseñanza-aprendizaje desde los distintos departamentos, lo que se pone de manifiesto en la correspondiente reunión semanal de coordinación.
- Intentan implicar a los alumnos en el proceso de su propio aprendizaje con el objetivo de hacerlos madurar intelectual y humanamente.
- La mayoría está actualizada en la metodología, tecnología educativa y en los contenidos, teniendo en cuenta siempre la diversidad del alumnado y participando anualmente en actividades de formación y perfeccionamiento de forma masiva (más del 80%).

1.2.4 El Equipo Directivo

Está constituido por Director, Vicedirectora, Jefe de Estudios y Secretaria, los cuales ejercen una serie de roles que favorecen las actividades y el buen entendimiento entre los distintos miembros de la Comunidad Educativa. El *Proyecto de Dirección* resulta diferente e innovador y promueve la participación del profesorado en la mayor parte de los proyectos de innovación educativa y pedagógica con la finalidad de conseguir un mayor perfeccionamiento y actualización didáctica en beneficio del centro. Así, el Claustro se muestra receptivo ante nuevos retos y se implica en la vida del centro, colaborando eficazmente y demostrando su satisfacción profesional.

El Consejo Escolar engloba, conforme a lo establecido legalmente, a los distintos sectores de la comunidad educativa, representados por: alumnado, profesorado, familias, personal de administración y servicios y un funcionario municipal del ayuntamiento. Asimismo, se cuenta entre los sectores de Profesorado, Padres y Madres y Alumnos/as con los suplentes necesarios para cubrir posibles bajas ocasionales.

1.2.5 Características de las familias

Las familias de nuestros alumnos, en un alto porcentaje, son consideradas, tanto por ingresos económicos como por nivel de estudios, de clase media o media-baja. La vivienda es generalmente unifamiliar, habitada en la actualidad casi exclusivamente por padres e hijos; rara vez, abuelos. Suele ser, en el mayor número de casos, propiedad de la familia. El trabajo estable es escaso y, por lo general, la mujer se dedica a las labores del hogar.

La asistencia de los padres, madres y tutores legales al centro se reduce a momentos puntuales (reunión inicial de tutorías en octubre y entrega de notas en diciembre, marzo y junio) y cuando se solicita su presencia por cuestiones académicas o problemas de comportamiento. Sus aportaciones se limitan, de forma general, a los temas que se tratan en el Consejo Escolar.

En los tres años últimos se está logrando una asistencia masiva a las reuniones de pre-evaluación, planificadas en los meses de noviembre, febrero y mayo, y donde se les informa de la marcha de sus hijos en cada uno de los trimestres.

Como carencias más significativas relacionadas con la educación de sus hijos podemos señalar:

- La falta de formación y actualización.
- La falta de diálogo y relación con los miembros del centro educativo.

Por ello, tomando como referencia el Programa Esfuerzo, se pretende favorecer la comunicación de las familias y los centros educativos, a través de horarios de atención flexibles, de las nuevas tecnologías y la tutoría electrónica, además de las citadas reuniones de pre-evaluación donde se empiezan a obtener resultados positivos.

El convencimiento de que la acción familiar es importante para prevenir el fracaso escolar, de que determinadas familias tienen especiales dificultades para ello y de que desde el centro educativo existen posibilidades de intervención en el ámbito familiar, debe conducir a que el apoyo a estas familias sea una prioridad educativa para todo el profesorado y, en especial, para nosotros, los orientadores.

Es aquí donde la acción coordinada del Equipo Directivo, en colaboración con los tutores y equipos docentes y el Departamento de Orientación, se considera esencial, facilitando una comunicación permanente y fluida con los padres que permita elevar su interés y, en consecuencia, la motivación de sus hijos. Para ello resulta fundamental la acción coordinada con la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA), que en los últimos años ha recobrado vitalidad en nuestro centro. Se llevan a cabo campañas informativas, talleres (Orientación y Apoyo a las familias) y charlas (Plan Director de la Guardia Civil, programa Villanueva ante las drogas y Fundación Alcohol y Sociedad). El AMPA cuenta en el centro con una dependencia estable, disponible en horario de tarde, donde pueden reunirse y organizar sus archivos y actividades y colaborar eficientemente en la difusión de sus campañas informativas y de captación de socios.

1.2.6 Colaboración con el entorno

El IES colabora habitualmente con las distintas unidades organizativas del Ayuntamiento local, en una constante relación de respuesta y demanda. Así, con los Servicios Sociales se intenta coordinar el control del absentismo escolar y el tratamiento con aquellos alumnos y/o familias que lo precisan. Por otro lado, contamos con miembros del Cuerpo de la Guardia Civil para impartir charlas sobre acoso escolar, riesgos de Internet, alcohol y drogas, dirigidas tanto al alumnado como a los padres y madres.

Asimismo, la Trabajadora Social del centro de Salud de la localidad lleva a cabo atención grupal e individual, en su caso, dentro del Programa "Forma Joven".

También colaboramos con el Equipo de Orientación Educativa de la zona, diferentes ONGs, y otras instituciones en temas de formación. Además, se realizan charlas temáticas en

la Casa de la Cultura o excursiones a parajes naturales de la zona, usando el entorno como recurso didáctico.

2. PROPUESTA DE ACTUACIÓN INTERCULTURAL

Partiendo del Proyecto de Dirección Plurianual del IES Nieves López Pastor para el periodo 2011/2014, se diseñan las actuaciones que serán coordinadas y supervisadas por el Departamento de Orientación en estrecha colaboración con todo el profesorado, especialmente con los tutores y tutoras con los que semanalmente se mantienen reuniones informativas en las que se realiza un seguimiento pormenorizado a la integración intercultural de todos los sectores implicados.

Cuadro 1: Esquema de nuestra propuesta de entendimiento intercultural



Fuente: elaboración propia.

2.1. Modelos de partida

Según el demógrafo George Ph. Tapinos, los tres modelos políticos de integración de la inmigración -Asimilacionista, Comunitarista y Segregacionista o Cultural-restrictivo- se corresponden respectivamente con las tradiciones del Estado-nación republicano y laico francés; el Estado inglés; y el Estado alemán. A nivel de política escolar, estos tres modelos se equiparan con diferentes estrategias. Así, el modelo asimilacionista, totalmente abierto, incorpora la educación intercultural como medio para conseguir una mayor integración de las minorías étnicas; los modelos pluralistas, flexibles, promueven la diversidad en las aulas, enfatizando el éxito escolar de los niños de las minorías; y finalmente, los modelos

segregacionistas, totalmente cerrados, se mantienen al margen de la propia idea de interculturalidad.

Ejemplos de prácticas educativas asimilacionistas, pluralistas y segregacionistas:

ASIMILACIONISMO:

Como ejemplo cercano de práctica educativa, podemos situar la política educativa que se lleva a cabo en los centros públicos andaluces, y concretamente en la provincia de Jaén, donde la presencia de numerosos inmigrantes procedentes sobre todo de Marruecos, supone ya un importante porcentaje. Los alumnos inmigrantes son integrados en la red de centros públicos y dentro del mismo currículo y además se contempla una expresa atención a la diversidad por parte de un profesor específico de atención y apoyo al inmigrante con dificultades en el conocimiento del idioma español (profesores pertenecientes al programa de Aulas Temporales de Adaptación Lingüística -“ATAL”-).

PLURALISMO:

Se podría situar el ejemplo de prácticas educativas en algunos centros concertados que sólo admiten a alumnos inmigrantes con un mínimo dominio del idioma español, posicionando esta actitud en no disponer de profesorado específico de atención y apoyo al inmigrante. Por tanto, es un modelo educativo flexible pero basado en el éxito escolar de los alumnos integrados, es decir de aquellos que conocen nuestro idioma y están preparados para “competir” con la mayoría.

SEGREGACIONISMO:

Educativamente hablando nos puede servir como ejemplo la práctica habitual de numerosos centros privados que no contemplan la matriculación de inmigrantes, en base sobre todo al condicionante lingüístico que establecen. Sin embargo, esta decisión no es totalmente drástica desde el momento en que los posibles alumnos gozan de suficiente poder económico, aunque hablamos de determinados centros específicos, situados en capitales de provincia, y en zonas como la Costa del Sol – Marbella.

2.2. Intervención desde una óptica interculturalista

La situación que se plantea en nuestro centro suele ser habitual en otros centros andaluces y españoles donde existe ya un amplio porcentaje de alumnos inmigrantes. Sin embargo, las especiales características detalladas en apartados anteriores y la forma de plantear la intervención es lo que nos puede diferenciar ampliamente. Concretamente, en nuestra localidad, hay censados unos 615 inmigrantes (sobre todo magrebíes), sobre un total de 8.600 habitantes. Ello hace que en el centro contemos con la ayuda de un profesor de ATAL que interviene en más de la mitad de los niveles del centro (de 1º a 3º de ESO).

En principio, la nueva situación, sobre todo en los primeros años de llegada masiva de alumnado inmigrante en cualquier época del año (trabajadores temporeros del olivar) produjo unas actuaciones un tanto difusas y más tendentes a resolver problemas puntuales que a actuar de una forma prolongada en el tiempo.

Con el paso de los años y de forma coordinada, desde hace al menos tres cursos, hemos desarrollado las actuaciones que aquí se detallan y que tratamos de justificar en esta propuesta.

Tal y como subraya el profesor de Pedagogía Sistemática y Social de la Universidad Autónoma de Barcelona José Antonio Jordán, ante la educación intercultural los profesores suelen sentirse a menudo confundidos y sin una visión clara al respecto, lo que suele degenerar en posiciones que no favorecen el desarrollo de una verdadera educación intercultural, produciéndose interpretaciones como el relativismo acrítico, *hipermotivado* por valorar y destacar positivamente todas las culturas de los alumnos del aula; o bien el reduccionismo de la educación intercultural a una buena idea humanitaria, o una concepción

débil de la misma reflejada en la autocomplacencia, a pesar de la escasez de medidas de atención a la nueva realidad intercultural.

2.3. Modelo que sustenta nuestra propuesta

El modelo en el que nos basamos es el de ENTENDIMIENTO CULTURAL, puesto que la iniciativa está centrada en educar acerca de las diferencias culturales y no de los llamados culturalmente diferentes, abordando en el aula las diferencias y similitudes de los grupos para que los alumnos comprendan esa pluralidad (Gracia, 1978, Seifer, 1973, Wynn, 1974, Solomon, 1988).

La iniciativa debe encaminarse hacia el enriquecimiento cultural de todos los alumnos –bien de la corriente cultural dominante o de las minorías que se indican-. De esta forma la multiculturalidad sería un contenido curricular.

Este modelo, según Sleeter y Grant (1988) tiene su fundamento teórico en la psicología social, y en las teorías del prejuicio, el autoconcepto o el grupo de referencia. Precisamente, una de las justificaciones a favor de ubicar esta acción dentro del modelo de entendimiento cultural, estaría en los argumentos que sostienen que los niños tienden a sobrecategorizar y estereotipar muchas cosas hacia el final del periodo de la infancia.

En nuestra perspectiva a corto y medio plazo, descartamos hacer uso de una postura meramente Asimilacionista que se integra en la teoría del déficit cultural, en educar para igualar las oportunidades ante el fracaso de los grupos minoritarios. Es lo que Sleeter y Grant (1988) denominan “programas para educar al excepcional o al cultural diferente”. Según este modelo, se trata de compatibilizar la dinámica del aula y la dinámica cultural de origen de los grupos de individuos diferentes al grupo cultural dominante. De esta forma, la escuela facilita el tránsito para acceder a la cultura dominante.

La presencia de alumnos inmigrantes con una clara diversidad cultural en nuestro centro nos induce a recurrir al modelo de entendimiento cultural como más propicio.

2.4. Reacciones del profesorado a la propuesta de actuación

La reacción del profesorado del centro, con el condicionante detallado en la introducción de la excesiva movilidad y lo que ello conlleva cada nuevo curso, se corresponde con la de un relativismo acrítico, propio de profesores interesados en la interculturalidad, que potencian la expresión y conocimiento de las diferentes culturas de sus aulas, y que no valoran que todos los rasgos culturales no tienen por qué tener el mismo valor humano, ni todas las familias quieren que la escuela dedique tiempo a reconocer y potenciar su diversidad, y lo más importante en el caso que nos ocupa: no todos los alumnos culturalmente diferentes de la mayoría, quieren ser tratados siempre de manera diferente.

2.5. Posibles disfunciones o problemas

El posible conflicto que pueda surgir con el alumnado inmigrante forma parte de lo previsible a lo largo del curso, incluso hay que valorar posibles posturas puntuales que puedan atribuir a los colectivos minoritarios su resistencia a integrarse, debida supuestamente a una irreductibilidad cultural, que nos sirve para justificar posibles reacciones adversas al entendimiento, sin detenernos en encontrar otras responsabilidades, tanto en el propio sistema educativo de la sociedad receptora como en el equipo de profesores responsable de organizar esas actividades. En este sentido, y en relación con la formación del profesorado, siguiendo al profesor de Pedagogía de la Universidad de Girona, Francesc Carbonell, “*para avanzar en la educación intercultural no basta con la investigación, experimentación e implantación de*

modelos operativos, o de cursos sistematizados de información y de formación permanente, sino que habrían de facilitarse herramientas, supervisiones y el apoyo técnico mínimo para este cambio de actitudes básicas de los educadores dispuestos y motivados para aplicárselos ellos mismos”.

3. LOS RASGOS IDENTITARIOS DEL ALUMNADO INMIGRANTE

3.1. “El duelo migratorio”

3.1.1. Dificultades de una persona nacida aquí y con raíces culturales musulmanas para definir sus rasgos identitarios, según el concepto de “Duelo Migratorio”

La migración es una situación que comporta tensiones y pérdidas denominadas “duelos” o procesos de reorganización de la personalidad, que se producen cuando se pierde algo significativo por el sujeto.

En el caso de los jóvenes marroquíes nacidos en nuestro país, la construcción de sus rasgos identitarios se verá condicionada sensiblemente por el contexto en que les haya tocado nacer y por la afectación de los siete duelos de la migración que plantea Joseba Axotegui (Barcelona, 2000): *duelo* por la familia y los amigos, la lengua, la cultura, la tierra, el estatus, el contacto con el grupo étnico, y el duelo por los riesgos físicos.

De esta forma, influirá muy decisivamente la respuesta familiar a su situación en el nuevo país de acogida: el predominio de sus sentimientos de pena y dolor por lo valioso que se ha dejado atrás, o bien los aspectos positivos de su nuevo papel: si han obtenido trabajo, si tienen expectativas a corto plazo, etc.

Por tanto, la mayor o menor consistencia y elaboración del proyecto migratorio de los progenitores influirá en primer lugar en la construcción de los rasgos identitarios de los jóvenes marroquíes. Habrá que considerar como factores de influencia positiva la posibilidad de reestructurar o establecer relaciones con el país de acogida por parte de los hijos de los inmigrantes que, sin embargo, se verán afectados por la distancia que les separa de sus otros seres queridos (abuelos, primos,...), lo que conllevará una carencia que se puede mitigar desde los poderes públicos, fomentando el derecho a la reagrupación familiar.

También hay que valorar que los hijos actúan según el modelo que ven en los padres, de ahí la importancia tanto de la actitud de éstos hacia el país de acogida y su posible cerrazón. No obstante, hay que destacar la tendencia natural a la diferenciación de los roles entre hermanos por lo que sería muy factible que una postura de rechazo total a la integración se viera contrarrestada por la opuesta de otro hermano.

En relación con las dificultades que encuentra un inmigrante marroquí en nuestros centros educativos, hay que analizar la situación de desventaja de condiciones con otros compañeros autóctonos, tanto a nivel lingüístico como en medios materiales, así como la necesidad de ingresos para la unidad familiar, suficientes causas que pueden motivar el abandono escolar. Por otro lado, los hijos de inmigrantes nacidos en el nuevo país, no poseen un punto de referencia que les permita construir un modelo psico-social estructurado, más acentuado todavía en ambientes de exclusión.

Con respecto a la lengua, el hijo de inmigrante se encuentra entre dos fuegos, con tensiones lingüísticas entre la lengua de origen de sus padres y la del país de acogida, con la que deben aprender a relacionarse. Para Joseba Axotegui, “*no se debe hacer recaer sobre la lengua un excesivo “peso” simbólico de tipo identitario o funciones de arma arrojada*” que restarían posibilidades a su uso social y sería motivo de rechazo. De igual modo, los inmigrantes con escaso o nulo poder adquisitivo han de aceptar la enseñanza pública en la lengua del país al que han emigrado y renunciar a recibir una parte de la alfabetización en su lengua materna.

En cuanto a la cultura, en la migración es más fácil resaltar los conflictos entre los dos tipos de culturas que plantea R. Benedict (1934): la apolínea (orden y equilibrio obsesivos); y la dionisiaca (el exceso y la pasión, la negación de las dificultades).

Otro factor que interviene en la construcción identitaria del joven inmigrante es la ausencia de una referencia al paisaje o la tierra de sus antepasados, lo que, por otra parte, le impedirá una sacralización de los mismos, motivando tal vez una menor cerrazón de los jóvenes hacia el ambiente en que se desarrolla su infancia, en el propio país de acogida.

También hay que tener en cuenta la influencia del duelo por la pérdida de estatus social con relación a la sociedad de origen, y las dificultades con que se encontrarán para integrarse socialmente al disponer en muchas ocasiones de unas condiciones muy precarias que pueden llegar a hacer fracasar el proyecto migratorio de sus padres y por extensión, el de los descendientes.

La pérdida del contacto con el grupo étnico de origen es otro de los duelos que dificulta la conformación de los rasgos identitarios, siendo este aspecto de tipo étnico o nacional el que se impone en los tiempos actuales, oscureciendo a otros como la ideología o la clase social. Los procesos migratorios se encuentran con dos dificultades reseñables: el fundamentalismo de los autóctonos (que generan rechazo o asimilación por parte del inmigrante); y el rechazo de los propios inmigrantes que se da cuando algunos padres renuncian a que sus hijos se integren en la cultura de acogida.

Finalmente, los inmigrantes se ven expuestos a numerosos riesgos físicos; las condiciones marginales de los procesos migratorios añaden unas circunstancias especiales al proceso de formación de los rasgos de identidad de los hijos de inmigrantes que deben demostrar desde sus primeros años de vida una capacidad de lucha, autonomía y fortaleza con las que afrontar su proyecto de vida.

4. ACTUACIONES ESPECÍFICAS CON LA COMUNIDAD INTERCULTURAL

4.1. La atención a la diversidad en el centro

La atención a la diversidad por el Departamento de Orientación del IES Nieves López Pastor se plantea los siguientes objetivos:

- Coordinar las actuaciones de los distintos profesores/as que inciden en los alumnos/as con N.E.A.E.
- Realizar la evaluación psicopedagógica de los alumnos/as que la precisen y coordinar la realización y aplicación de las correspondientes Adaptaciones Curriculares Individualizadas.
- Planificar y coordinar los apoyos.
- Determinar los procedimientos para el seguimiento y evaluación de las actividades propuestas.
- Elaborar la propuesta para el Programa Base de Diversificación Curricular y participar en la selección del alumnado, en colaboración con tutores/as y equipos educativos.
- Colaborar y orientar en la organización y planificación de actividades para el alumnado inmigrante.
- Programar e impartir la programación de la tutoría específica del Programa de Diversificación Curricular.
- Elaborar la programación de los módulos del PCPI.
- Colaborar, informar y asesorar a las familias de los alumnos/as con N.E.A.E.

Con respecto a las actividades programadas al efecto, nos centraremos en:

Alumnado en situación de desventaja sociocultural, especialmente alumnos/as inmigrantes y de etnia gitana:

- Valoración del dominio de la lengua castellana.
- Determinación del nivel de competencia curricular en las distintas áreas.
- Determinación y organización de los apoyos necesarios de acuerdo con los recursos disponibles en el centro.
- Coordinación y orientación de los miembros que forman el Equipo Educativo.
- Fijación de los criterios de evaluación y promoción.
- Valoración y revisión, si procede, de las actuaciones programadas.
- Seguimiento puntualizado y específico del alumnado con especiales circunstancias –escaso conocimiento del idioma castellano, temporeros, absentistas, etc.-.

4.2. El Aula de Convivencia como elemento de equilibrio

El Plan de Convivencia de nuestro centro, aprobado en junio de 2011, establece el funcionamiento del Aula de Convivencia como elemento regulador del trabajo diario en el centro. El aula acogerá alumnos expulsados que irán acompañados de tareas en la materia de la que han sido expulsados. En caso contrario, se propondrán tareas en las que el alumno trabaje con habilidades sociales, etc. Así se establecen los siguientes mecanismos o rutinas a cumplimentar por el profesor que en cada hora esté responsabilizado del Aula de Convivencia (de forma voluntaria, se cubren las 32'5 horas semanales):

4.3. Las sesiones de pre-evaluación como propuesta de trabajo con las familias

Para mejorar la comunicación del centro con las familias, desde el curso 2010/11 se han aprobado e incluido en el Plan de Centro las denominadas “Sesiones de Pre-evaluación”, que se celebran puntualmente en los meses de noviembre, febrero y mayo de cada curso.

Previamente al desarrollo de estas sesiones, se reúnen los distintos equipos educativos y despliegan una extensa información sobre la marcha de cada alumno/a. Esta información, recogida en un documento confidencial, custodiada por el tutor/a, es la que se traslada a las familias, de forma individual, en las sesiones de pre-evaluación que se celebran en la mitad de cada trimestre, con la suficiente antelación para poder prevenir y mejorar el rendimiento de cada alumno/a. Cada tutor custodia y analiza todos estos informes confidenciales que sirven de base para analizar la evaluación del alumnado a lo largo del curso y, en particular, se contempla el proceso de integración del alumnado magrebí y de etnia gitana.

5. EL AULA TEMPORAL DE ADAPTACIÓN LINGÜÍSTICA (ATAL)

*“No importa si eres chico o chica,
si eres negro o blanco,
si entiendes bien mi lengua
y yo la tuya.*

*No importa de dónde vienes,
o dónde has nacido.
No importa si tus padres vivían aquí.*

*No importa si tenemos
creencias diferentes.
Nada de eso importa.*

*Porque de las diferencias
no haremos discriminaciones.*

*Porque las diferencias
nos enriquecen.
Porque estamos llamados
a vivir juntos.*

*Y vamos a entendernos.
Trae acá esa mano.
Nos entenderemos”.*
(Esteve Alcolea)

5.1. Necesidad del Aula

Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística son programas de enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular, que permiten la integración del alumnado en el centro y su incorporación a los ritmos y actividades de aprendizaje propios del nivel en el que se encuentren escolarizados atendiendo a su edad y su competencia curricular, según lo establecido en la norma vigente.

5.2. Objetivos generales del programa ATAL

- Facilitar la atención específica del alumnado inmigrante con desconocimiento del español con un programa singular que apoye la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas.
- Permitir la integración de este alumnado en el entorno escolar y social en el menor tiempo posible y con garantías de progreso en el aula ordinaria.
- Posibilitar el aprendizaje y aceleración del conocimiento de la lengua castellana del alumnado inmigrante que no la conoce, favoreciendo su acceso al currículo.

5.3. Propuestas específicas por destrezas

COMPRENSIÓN ORAL

Comprender la información global y específica de mensajes orales emitidos en español por profesores, compañeros, otros adultos españoles..., utilizando dicha información con fines específicos. Tales textos serán relativos a situaciones, objetos, acontecimientos..., próximos y conocidos por los alumnos.

COMPRENSIÓN ESCRITA

Leer de forma comprensiva y autónoma textos relacionados, tanto con situaciones de comunicación escolar (las tareas de la clase de español) como extraescolar, extrayendo de ellos el sentido global o cierta información específica.

PRODUCCIÓN ORAL

Producir mensajes orales en español para comunicarse, tanto con otros estudiantes, como con los profesores y otros adultos españoles, respetando las normas de la comunicación interpersonal y adoptando una actitud de respeto hacia los demás.

PRODUCCIÓN ESCRITA

Adquirir las destrezas de la escritura en español, desde el nivel de alfabetización hasta la producción de textos escritos relacionados con sus intereses y necesidades.

5.4. Metodología

La exploración inicial a la llegada del alumno al aula es fundamental, y se parte siempre de su nivel de conocimiento del español para elaborar la programación totalmente individualizada. Se pretende que lo aprendido tenga sentido y utilidad para ellos. También se tiene en cuenta que vayan elaborando progresivamente sus propios aprendizajes. El método de enseñanza-aprendizaje es fundamentalmente comunicativo, vivencial, activo y compartido.

Se introducirá a los alumnos al español por medio de la mímica y las imágenes, para progresivamente seguir un método de lectoescritura (si fuera necesario) que les facilite aprendizajes posteriores. Mediante diccionarios pictóricos se ampliará el vocabulario de los alumnos y se propiciarán conversaciones relacionadas con las nuevas

palabras aprendidas. Progresivamente se ampliará el nivel de los métodos de lectoescritura con el fin de conseguir los objetivos planteados.

5.5. Valoraciones del programa

El alumnado atendido durante cuatro horas semanales, repartidas en una jornada, es totalmente de origen marroquí, con escasez de temporeros en los últimos tiempos, debido a la crisis que está recortando el número de inmigrantes que acceden anualmente a la campaña de aceituna. Todos son residentes en la localidad y la mayoría suele tener algunas nociones de español hablado.

Se emplean agrupamientos en función del nivel de competencias lingüísticas del español que posee cada uno de los alumnos, valorado a través de la evaluación inicial.

La finalidad fundamental del programa es que los alumnos y alumnas dominen la lengua oral y aprendan a utilizar la lengua escrita de forma rápida para que su proceso de adaptación al aula ordinaria sea satisfactorio. Una vez dado este importante salto, el camino hacia la integración total en la comunidad educativa y social estaría asegurado. En general, el alumnado atendido progresa en mayor o menor grado en relación a su nivel de inicio.

El trabajo en el aula de ATAL se basa fundamentalmente en la conversación en castellano con el alumnado. Los contenidos trabajados, por tanto, están basados en la comunicación oral:

- Saludos, despedida, presentaciones...
- Vocabulario básico necesario en su vida cotidiana y relacionado con su entorno. Se trabajan algunos centros de interés considerados de mayor utilidad para ellos y ellas, como son: cuerpo, ropa, alimentos, objetos de casa y de la escuela, familia, profesiones, medios de transporte, acciones...
- Realización de órdenes, comprendiendo lo que se le pide.
- Expresión y comprensión escrita: lecto-escritura desde el nivel del grafema hasta frases y textos sencillos.
- Respeto por las normas de convivencia establecidas entre todos y todas, tanto en clase como en el resto de ámbitos de la vida cotidiana.

Imagen 1. Artículo en la prensa provincial, destacando las actuaciones destinadas a concienciar al alumnado de la necesidad de erradicar conductas violentas, eliminar el consumo de drogas, el racismo y la xenofobia.



Fuente: (Diario Jaén, 17 agosto 2009)

- Interés y atención por lo aprendido y lo que se está aprendiendo.
- Adaptación a las costumbres del colegio y la localidad.
- Respeto y cuidado por las producciones propias y ajenas.

Imagen 2. Actividades deportivas, viajes culturales e incluso visitas a pie para el conocimiento del entorno aportan un complemento adecuado a la carga horaria lectiva del centro y ahondan en la integración intercultural.



Fuente: elaboración propia.

Las actividades utilizadas son muy diversas ya que el objetivo principal es dotar al alumnado de las competencias lingüísticas lo más rápido y eficazmente posible: comprensión-expresión oral y comprensión-expresión escritas e interculturales.

De igual modo, un aspecto esencial del trabajo dentro del Aula Temporal de Adaptación Lingüística es la participación en la amplia propuesta de actividades del centro, como conmemoraciones (Día de la Violencia de Género, Navidad, Día de la Paz y No Violencia, 28-F, Día de la Mujer Trabajadora, Día del Libro, actividades fin de curso, etc.).

Para el trabajo con este alumnado se emplean materiales de Lengua y Conocimiento del Medio de los primeros ciclos de Educación Primaria así como sus propios libros de texto. Asimismo, se utilizan las nuevas tecnologías y el acceso a Internet para actividades de diversa índole (ortografía, comprensión de textos, interactividad...).

La evaluación de este alumnado se basa fundamentalmente en la observación directa del trabajo diario, el diálogo y la conversación y en la corrección de ejercicios. Con los tutores respectivos se mantiene un contacto fluido para incorporar nuevas estrategias de aprendizaje y corregir aquellos inconvenientes observados durante el proceso.

6. BIBLIOGRAFÍA

6.1 Atención a la diversidad e Interculturalidad

AA.VV. (1998). *Atención educativa al alumnado inmigrante*. Almería, Centro de Profesorado del Ejido.

ACHOTEGUI, J. (2000). *Los duelos de la migración: una perspectiva psicopatológica y psicosocial*. En Medicina y Cultura. E. Perdiguero y J.M. Comelles (comp). Barcelona, Editorial Bellaterra, p. 88-100.

- ACHOTEGUI, J (2004). *Emigrar en situación extrema. El Síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (Síndrome de Ulises)*. Revista Norte de salud mental de la Sociedad Española de Neuropsiquiatría. Volumen V, nº 21, p. 39-53.
- CARBONELL, F. (2002). *Educación intercultural: principales retos y requisitos indispensables*, en Kikiriki. Cooperación educativa, nº 65, p. 63-68.
- CARBONELL, F. (2000). *Decálogo para una educación intercultural*, en Cuadernos de Pedagogía, nº 290.
- GARCÍA, PULIDO y MONTES (1997). *La ecuación multicultural y el concepto de cultura*, en Revista Iberoamericana de Educación, Educación Bilingüe Intercultural, OEI, nº 13.
- JORDÁN, J. A. (1996). *Propuestas de educación intercultural para profesores*. Barcelona, Aula Intercultural.
- MARCHENA, R. y MARTIN, J. D. (2002). *De la integración a una educación para todos*. Madrid, CEPE.
- MUÑOZ SEDANO, A. (1997). *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Madrid, Escuela Española.
- SLEETER, C. E. y GRANT, C. A. (1987). *Un análisis de la Educación Multicultural*, en Harvard Educational Review, vol. 57, 4, p. 421-444.

6.2 Acción tutorial

- ALONSO TAPIA, J. (2002). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid, Aula XXI/Santillana.
- GÓMEZ, P. C.; GARCÍA, A. y ALONSO, P. (1991). *Manual de TTI. Procedimiento para aprender a aprender*. Madrid, EOS.
- GONZÁLEZ JAPÓN, J. (2003). *Acción Tutorial en la ESO*. Sevilla, Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad.
- JIMÉNEZ, A. J. (1996). *Acción Tutorial*. (1º, 2º, 3º y 4º). Madrid, Alfer.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (2003). *Guía Forma Joven*. Sevilla, Junta de Andalucía.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (1999). *Programa de educación afectivo-sexual. Educación Secundaria*. Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia e Instituto Andaluz de la Mujer.
- PÉREZ, I. P. (2000). *Habilidades Sociales: Educar hacia la autorregulación*. Barcelona, ICE-Horsori.

6.3 Convivencia

- ARAGÓN, E. (coord.) (1992). *Educar para la convivencia*. Sevilla, Junta de Andalucía.
- FUNDACIÓN SAVE THE CHILDREN (2002). *Proyecto de Educación para el Desarrollo ¿Es difícil convivir? Respuestas con vida y voz a una pregunta difícil*. Comunidades Autónomas (Andalucía, Castilla-La Mancha, Castilla y León, La Rioja y Valencia).
- ORTEGA, R. y Otros (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla. Consejería de Educación y Ciencia.
- PORRO, B. (1999). *La resolución de conflictos en el aula*. Barcelona, Paidós.
- TORREGO, J. C. (coord.) (2000). *Mediación de conflictos en instituciones educativas*. Madrid, Narcea.
- TRIANES, M. V. y FERNÁNDEZ FÍGARES, C. (1999). *Aprender a ser personas y a convivir: un programa para secundaria*. Bilbao, Desclée De Brouwer.

VALLÉS ARÁNDIGA, A. y VALLÉS TORTOSA, C. (1997). *Programa de solución de conflictos interpersonales III*. Madrid, EOS.

6.4 Webgrafía

www.juntadeandalucia.edu/educacion/averroes

www.orientared.com

www.rioei.org/

www.cpop.net

www.orientaline.com

www.brujulaeducativa.com

www.copoe.org/con-vivencia/index.html

www.aula21.net/orientacion/departamentos.htm

www.apoclam.net

<http://www.aulainter-cultural.org/>

<http://ave.cervantes.es/>

dornieves.blogspot.com

POSTCOLONIAL FEMINISM: TEACHING HOW TO AVOID PREJUDICES ABOUT MUSLIM WOMEN IN AN *ESL* CLASSROOM

Antonia Navarro Tejero
Universidad de Córdoba

RESUMEN

La finalidad de este trabajo es proponer una serie de actividades encaminadas a que el alumnado de segundo curso de Bachillerato, mientras se realiza el proceso enseñanza-aprendizaje en lengua inglesa, sea capaz de identificar y dismantelar estereotipos sobre las mujeres musulmanas. Este trabajo está encabezado por una breve historia de la tercera ola del feminismo, el denominado feminismo poscolonial, para terminar mencionando las múltiples respuestas que ofrece el feminismo musulmán.

PALABRAS CLAVE: feminismo poscolonial, comunicación intercultural, mujer, Islam, educación en valores.

ABSTRACT

The purpose of this piece is to propose English activities addressed to students in second year of Bachillerato with the objective of learning how to identify and dismantle stereotypes about Muslim women. The paper is introduced by a brief history of the third wave of feminism, that is, postcolonial feminism, including the multiple responses of Muslim feminism.

KEYWORDS: postcolonial feminism, cross-cultural communication, women in Islam, teaching of values.

1. INTRODUCTION TO POSTCOLONIAL FEMINIST THEORY¹⁶⁰

Postcolonial feminist criticism examines how women are represented in colonial and postcolonial literature, and challenges assumptions which are made about women in both literature and society. Colonialism and patriarchy have been closely entwined historically, but an end to formal empire has not meant an end to the oppression of women in the former colonies. Postcolonial feminists point out the ways in which women continue to be stereotyped and marginalised, ironically sometimes by postcolonial authors who might claim to be challenging a culture of oppression.

Prior to the 1990s, much Black, Hispanic and Asian theory, criticism and creative writing were overlooked by academia in the West. More recently, developments have taken place in feminist literary criticism, some of the best-known authors being Gloria Anzaldúa, Chandra Mohanty, Trinh T. Minh-ha, Gayatri Spivak, Rey Chow, Rosario Castellanos, and Cheryl Johnson-Odim. These critics reject earlier feminist approaches which assumed that women shared a common identity based on a shared experience of oppression. They reject the assumption that white middle-class women should be considered the norm, arguing that the concerns of such women are not necessarily those of all women, and that differences in the social positions of women produce very different problems and responses, even in relation to the same broad issues.

The groundwork for this new feminist criticism developed over several years through a number of anthologies of the work of ethnic women authors. Carole Boyce Davies and Anne Adams Graves edited *Ngambika: Studies of Women in African Literature* in 1986, in which they created an African feminist criticism. Cherríe Moraga and Gloria Anzaldúa edited *This Bridge Called My Back: Writings by Radical Women of Color* in 1981, in which they claimed, in the second edition, that they had bridged the gap between American women of color and Third World women. In India, the first collection of critical essays on women poets was *Studies in Contemporary Indo-English Verse* (1984) edited by A. N. Dwivedi.

Postcolonial feminist criticism makes a radical contribution to literary studies by drawing together many disciplines, challenging western ethnocentricity, and restoring plural subjectivities to literary history. The idea of a global 'sisterhood' took root in academia in the 1990s, embracing the articulation of many voices to create an inclusive feminism.

The aim was to make the writings of postcolonial women visible and intelligible to the West. However, the term 'postcolonial women' has turned out to be as problematic as other phrases related to colonialism. For some theorists the term has led to over-simplification and unthinking assertions of oppression, an approach which is an impediment to a reading beyond obvious questions of 'good' and 'bad'. Other theorists seem to claim that the terms 'racist' and 'sexist' are more or less interchangeable, resulting a confusion between the image of postcolonial women in the context of feminism, and that of the native in the context of colonialism.

Modern postcolonial feminist criticism does not simply highlight the works of women from the developing world, but allows for multiple approaches drawn from many disciplines. It challenges Western academia by showing that it has tended to treat Third World women as 'other', denying their subjectivity and imagination. It takes into account changes in the modern world by questioning assumptions about what is 'core' (the norm) and what lies at the periphery (designated as 'other') in a postcolonial world characterized by migration. Postcolonial feminist criticism is necessarily eclectic

¹⁶⁰ Some excerpts previously published in Antonia Navarro's "Postcolonial Feminist Theory: An Overview" (2005).

because Third World writing so often responds to different social, regional, and national groups whose aesthetic values are very diverse.

Postcolonial feminism challenges traditional white western feminism for the latter's association with political liberation movements. Women around the world have very different histories with respect to their postcolonial inheritance, involving such experiences as imperial conquest, slavery, enforced migration, and even genocide. Thus, postcolonial feminists have argued for the rewriting of history based on the specific experiences of formerly colonized people, and their various strategies for survival.

As a conclusion, feminist analysis in the 1990s evolved in response to the challenges posed by ethnic and postcolonial studies to white western feminism. One of the most important points it makes is that 'women' does not comprise a coherent group solely on the basis of gender. The status and roles of women vary according to complex interactions between factors such as ethnicity, class, culture, and religion.

Although it is difficult to generalize about postcolonial feminism, we can foreground Third World women as a broad category, within which we can explore the histories and struggles of postcolonial women against colonialism, racism, sexism, and economic forces. Chandra T. Mohanty (1991) suggests the concept of an 'imagined community' of postcolonial oppositional struggles. She emphasizes the abstract meaning of this concept, which suggests potential alliances and collaborations across divisive boundaries, and the opportunity for a deep commitment to 'sisterhood'. The idea of an imagined community leads us away from traditional notions of postcolonial feminist struggles, suggesting a political rather than biological or cultural base for alliance.

Not only are postcolonial feminist women challenging ideologies which have belittled the status of women, but they are also challenging the prevailing assumption that the white western middle-class woman is the norm. At the same time, they are struggling to eradicate stereotypes which define them as subordinate, and pointing out that in spite of the decline of imperialism they are still subject, in many ways, to the pressures of neo-colonialism.

Considering the history of the feminist movement, first-wave feminism covers the suffragists' generation and groups in favour of women's rights, from 1880 to the beginnings of the 20th century, when most women in industrialised countries gained the right to vote. Second-wave aspired to women's participation in sexual equality and abortion. Third-wave feminism is the new generation intending to achieve a larger vision regarding women's concerns with the focus on each group's peculiarities and the cultural, social, religious, racial and sexual diversity that is very much a part of the reality women around the world. The third wave of the feminist movement could be considered the continuation of the two previous phases of the movement, but also a response to their failures. In other words, first and second-wave feminism did not take into account the views and needs of women who were not white, heterosexual, and fairly well-off, living in industrialized countries. Sherin Saadallah states that as we try to define third wave feminism, we may also want to redefine feminism, as feminism should be defined by emancipatory activism rather than by an ethno-specific ideal type. She concludes her essay saying that "[t]his is where Muslim feminism finds its strengths and this is why Muslim feminism is one of the many voices of third wave feminism" (225).

It comes as a surprise to many Western women and Western feminists to learn that there is, and has been, a strong Arab feminist movement in the Middle East. Susan Muaddi Darraj claims that whenever she uses the term "Arab feminism," it generally elicits such questions from American feminists as "Can you be a feminist if you're still

veiled?” and “How can a Muslim woman be a feminist if she shares her husband with three other wives?” (190). Such biased comments are just an instance of Eurocentric feminism. It is not much well known in Western media that the multiplicity of Islam generates various feminist discourses. One is that coming from within the Islamist movement itself (with the belief that the existing Islamic interpretations, without any other channels or methods of thinking, are sufficient to defend the rights of women and consolidation), the second one is Muslim feminism and, finally, a third speech, secular feminism (which advocates a complete detachment of the Islamic discourse).

2. PROPOSED LESSON PLANS:

2.1 Preliminary issues.

In Spain, teachers in Secondary Education are forced by law¹⁶¹ to include the teaching of values such as peace, cooperation, gender equality and cross-cultural communication, among others, into every course syllabi. In the second part of this paper, I suggest a series of activities addressed to students in second level of Bachillerato, that is, pupils between 17-18 years old, in an ESL classroom. We will deal with the topic of gender and cross-cultural communication during a week in the month of March, to celebrate the international women’s day, taking into consideration that sessions are distributed into three periods of one hour each.

2.2 Main objectives:

- Identify paternalism.
- Avoid biased interpretations of Muslim women.

2.3 Contents:

- Gender and culture stereotypes.
- Difference between Ideology/politics and culture/religion.

2.4 Original activities proposed:

2.4.1. First session:

WARM-UP

1. Brainstorming: Spend one minute writing down all of the different words you associate with the words ‘Muslim women’.

2. Share your words with your partners. Together, decide if the image of the Muslim woman is often stereotyped. Discuss the concepts: stereotype and prejudice.

Definition of stereotype: something conforming to a fixed or general pattern; especially, a standardized mental picture that is held in common by members of a group and that represents an oversimplified opinion, prejudiced attitude, or uncritical judgment.

Definition of prejudice: (1): preconceived judgment or opinion (2): an adverse opinion or leaning formed without just grounds or before sufficient knowledge (3): an irrational attitude of hostility directed against an individual, a group, a race, or their supposed characteristics.

¹⁶¹ “Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.” *Boletín Oficial del Estado* 106 (May 2006). http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2006-7899 See, especially, preliminary title, chapter 1, article 1; title I, chapter III, articles 22c, 22d, 25-4; title II, chapter II, article 80-2; title IV, chapter III, articles 127 g, 33; title VIII, chapter I, articles 157-4th-2, -25th, 19th, 1st-8, 1st-9, which promote equality in the diversity.

LISTENING

Screening of the short film "Submission, Part I" (10:52 minutes) in English with subtitles.

LISTENING COMPREHENSION

TRUE / FALSE. According to the film, decide which of these sentences are true (T) or false (F):

- a. Women under Islam are submitted to men T / F
- b. The protagonist suffered a terrible illness when she was ten T / F
- c. All Muslim women are oppressed by their families T / F
- d. A lot of people in Somalia became tired of male politicians T / F
- e. Women's groups said gender equality is possible T / F
- f. The protagonist feels happy because she married the man she loved T / F
- g. The Quran justifies violence against women, as it explicitly states that men and women are not equal in the eyes of God T / F
- h. Use of the *hijab*, or head scarf, is optional and varies according to the society in which a Muslim woman lives T / F
- i. The protagonist shows Arabic calligraphy around her body, which promotes dignity to all human beings T / F
- j. The restrictions placed on women in some Islamic countries are ideological (political), and not cultural or religious T / F

After this exercise is done, the teacher will dismantle stereotypes and prejudices that the film promotes.¹⁶² Then, the teacher will have them revisit the true/false statements and make corrections based on what they learn from her/his explanation.

HOMEWORK: Are all Muslim women victims of gender violence? Are all Muslim men aggressive? In pairs, find out about the cases of Gonzalo Gironés (Valencia) and Kamal Mostafá (Fuengirola) and answer this question:

Are both cases similar in spite of their different religions?

2.4.2. Second session:

WARM-UP

1. Discuss your homework findings as a class.
2. Conclusions (definition of the terms "ideology vs culture" by the teacher). Make sure students understand the difference between a cultural practice and a religious practice, explaining that many of the oppressive practices that they may have associated with Islam in fact do not come from the religion but are part of a local tradition promoted by misogynist leaders.

READING

The "third world difference" includes a paternalistic attitude towards women in the third world. Third world women as a group or category are automatically and necessarily defined as: religious (read "not progressive"), family-oriented (read "traditional"), legal minors (read "they-are-still-not-conscious-of-their rights"), illiterate (read "ignorant"), domestic (read "backward") and sometimes revolutionary (read "their-country-is-in-a-state-of-war-they must-fight!"). This is how the "third world difference" is produced.

The category of "sexually oppressed women" is defined through Eurocentric assumptions because it reinforces the assumption that people in the third world just have not evolved to the extent that the West has. By homogenizing and systematizing the

¹⁶² Use *Jusová's* "Hirsi Ali and van Gogh's Submission: Reinforcing the Islam vs. Women Binary" (2008), and Navarro's "Acusaciones al Islam en tiempos de cólera: el caso de Ayaan Iris Ali" (2009) for an interpretation of the film, both in English and Spanish.

experiences of different groups of women in these countries, we stereotype non-white women as if they were all the same (Mohanty: 352, adapted for young students by Navarro).

VOCABULARY

SYNONYM MATCH:

- | | |
|------------------|-----------------|
| 1. religious | a. advancing |
| 2. progressive | b. minor |
| 3. traditional | c. private |
| 4. child | d. convencional |
| 5. ignorant | e. humble |
| 6. domestic | f. rebellious |
| 7. backward | g. unaware |
| 8. revolutionary | h. devout |

ANTONYM MATCH:

- | | |
|-------------------|-----------------|
| 1. illiterate | a. Industrial |
| 2. savage | b. Educated |
| 3. underdeveloped | c. Other |
| 4. good | d. Civilized |
| 5. Native | e. Unprejudiced |
| 6. misogynist | f. liberated |
| 7. oppressed | g. evil |
| 8. self | h. exotic |

2.4.3. Third session:

WARM-UP

CHAT: In pairs / groups, decide which of these topics are most interesting and which are most boring.

Pride in one's gender / female politicians / huge progress / elections / being fed up / women's groups / backward thinking / religion / cross-cultural communication

Have a chat about the topics you liked, using the comparative and superlative forms. Change topics and partners frequently.

EXPLORE WOMEN IN HISTORY

In groups, find Arab women who made a difference and create a collage board which can be posted at the door (so that students can share their work with the whole high school). Students will use the Internet to record as much of the following information as possible:

- How did she reflect the culture of her time?
- How did she rise above it?
- Family background/social status
- Level of education

E-MAIL WRITING

Have students contact various Muslim women's groups in the US and UK, such as the Muslim Women's League (www.mwlnusa.org), through e-mail in order to gather information for this group project.

Suggested personalities:

Name	Time Period	Region
Khadija, wife of Muhammad	c. 564-619	present-day Saudi Arabia

Aisha bint Abu Bakr, wife of Muhammad	613-78	present-day Saudi Arabia
Fatima, daughter of Muhammad	c. 606-32	present-day Saudi Arabia
Rabia al-Adawiyya, the first Sufi	c. 712-801	Iraq
Walladah bint Mustakfi	c. 1001-1080	Córdoba, Spain
Queen Arwa	1052-1137	Yemen
Razia Sultana	d. 1240	India
Shajarat al-Durr	d. 1259	Egypt
Roxelana, Hurrem Sultan	16th century	Ottoman Empire
Queen Amina	1560-1610	Zaria, Africa
Nur Jahan	1577-1645	India
Zaynab al-Ghazali	1918-	Egypt
Nawal El Saadawi	1931-	Egypt
Fatima Mernissi	1940-	Morocco
Khaleda Zia	1945-	Bangladesh
Tansu Ciller	1946-	Turkey
Sheikh Hasina Wajed	1947-	Bangladesh
Queen Noor	1951-	Jordan
Benazir Bhutto	1953-2007	Pakistan
Laila Ali	1978-	United States

2.4.4. Evaluation

JOURNAL WRITING: List three things you've learned about women in Islam that you did not know before.

As a class, discuss what students have learned about women in Islam. Ask students what, if anything, surprised them. Have students go back and review the list they brainstormed in the introductory activity and ask them if their views on women in Islam have changed.

3. WORKS CITED

- ANZALDÚA, G. and C. MORAGA, (eds.) (1981). *This Bridge Called My Back: Writings by Radical Women of Color*. New York, Kitchen Table Press.
- BOYCE DAVIES, C and A. GRAVES, (eds.) (1986). *Ngambika: Studies of Women in African Literature*. Trenton, NJ, Africa World Press.
- DARRAJ, S. M. (2003). "Third World, Third Wave Feminism(s): The Evolution of Arab American Feminism." In Dicker, R. and A. Piepmeier (eds.). *Catching a Wave: Reclaiming Feminism for the 21st Century*. Boston, Northeastern UP, p. 188–205.
- DWIVEDI, A. N. (ed.) (1984). *Studies in Contemporary Indo-English Verse*. Bareilly, Prakash Book Depot.
- JUSOVÁ, I. (2008). "Hirsi Ali and van Gogh's Submission: Reinforcing the Islam vs. Women Binary." *Women's Studies International Forum* 31/2, p. 148-155.
- M.E.C. (2006) "Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación." *Boletín Oficial del Estado* nº 106. http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2006-7899

- MOHANTY, T. (1991). *Third World Women and the Politics of Feminism*. Bloomington, Indiana University Press.
- NAVARRO TEJERO, A. (2005). "Postcolonial Feminist Theory: An Overview." In Colbourn, S. and I. Mackean (eds.). *The Essentials of Modern Literature in English*. London, New Hodder Arnold Reference Series, p. 194-198.
- NAVARRO TEJERO, A. (2009). "Acusaciones al Islam en tiempos de cólera: el caso de Ayaan Hirsi Ali." En Castro Borrego, S. y M. I. Romero Ruiz (eds.). *Identidad, Migración y Cuerpo Femenino como Fuentes de Conocimiento y Transgresión*. Oviedo, KRK Ediciones, p. 171-180.
- SAADALLAH, S. (2004). "Muslim Feminism in the Third Wave: A Reflective Inquiry". In Gillis, S.; Howie, G. and R. Munford (eds.) *Third Wave Feminism A Critical Exploration*. New York, Palgrave Macmillan, p. 216-226.
- VAN GOGH, T. (dir.) (2004). *Submission: Part 1*.