
RACIALISMO EN EL CURRÍCULUM. LA TRANSMISIÓN DE DISCURSOS DE LA DIFERENCIA EN EL CURRÍCULUM OFICIAL DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA ANADALUZA

**F. Javier GARCÍA CASTAÑO y
Antolín GRANADOS MARTÍNEZ**

Laboratorio de Estudios Interculturales
Universidad de Granada

Desde hace cuatro años venimos trabajando dentro de los estudios de interculturalidad y, con especial énfasis, en sus vinculaciones a temas educativos. Nuestro objetivo más visible es saber qué grado de aceptación de la diversidad cultural se dan en la educación y en los sistemas institucionalizados de ésta.

Nuestros intereses más recientes se están centrando en saber cómo se trasmite esa aceptación o desaprobación de la diversidad cultural. Pensamos que existen diversos canales a través de los cuales los individuos aprendemos a reconocer al "otro" y todos ellos actúan conjuntamente para ayudarnos a construir un discurso sobre la diferencia que se puede transformar en discursos para la discriminación. Uno de esos discursos discriminadores es el del racismo que tan significado está siendo en los últimos tiempos.

Uno de los lugares en el que se transmiten discursos sobre la diferencia es la escuela y dentro de ella es significativo el atender a los currícula y a los materiales escolares que de ellos se desprenden¹.

Por ello, realizaremos, en la segunda parte de este trabajo (el capítulo siguiente en este libro), un análisis de determinados libros de texto (los libros de texto del área de "conocimiento del medio" que se utilizan en los cinco primeros años de la educación primaria en Andalucía) en los que se evidencia la presencia del reconocimiento de la diversidad cultural de los humanos. Antes de ello introducimos una revisión del tipo de reconocimiento intercultural que aparece en el diseño curricular de la

¹ Una versión anterior de este trabajo se presentó en el Curso Intensivo Erasmus (PIC I-1089) *L'educació Intercultural en la Perspectiva de la Integració Europea y les Relacions amb els Països d'Europa de l'Est y del Sud. La Construcció de currículums Culturals*, desarrollado en Girona en Julio de 1995.

educación primaria para la Comunidad Autónoma de Andalucía. Comunidad que tiene plenas competencias para organizar “autónomamente” su sistema educativo. Nuestra opinión es que en la medida en que se reconozca o no se reconozca la diversidad cultural en estos aspectos de los sistemas educativos se puede estar contribuyendo o no a la construcción de discursos para la discriminación en los que se asientan los propiamente racialistas.

Es precisamente este discurso racialista el que nos interesa identificar en primer lugar para analizar cómo se transmiten las diferencias. No es nuestro propósito atribuir a los libros de texto y al curriculum cualquier intención racista puesto que el término lo conceptualizamos como conducta. Lo que sí nos proponemos es reflexionar sobre la presencia de discursos racialistas (discursos en los que se ampara el racismo) en estos elementos del sistema educativo.

1. LA MIRADA INTERCULTURAL AL “NUEVO” CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN ANDALUCÍA

El “nuevo” curriculum de la educación primaria en Andalucía se organiza a partir del Decreto 105/92 de 9 de Junio de 1992 en el que se establecen, a) unos principios ideológicos generales sobre el concepto de educación (introducción al Decreto), b) una legislación a manera de ordenación de la educación primaria con un desarrollo en articulado, y c) un curriculum en el que se presentan los aspectos generales para este nivel educativo y los aspectos específicos para cada uno de los ámbitos disciplinares que se desarrollarán en el mismo.

1.1. Principios ideológicos

En lo que se refiere a los aspectos generales debemos empezar destacando que este “nuevo” curriculum se apoya en el derecho a la educación que establece la Carta Magna para todo el Estado Español (artículo 27) y en el Estatuto de Autonomía de Andalucía que proclama “el derecho de todos los andaluces a la educación” (artículo 12.3.2 de la Ley Orgánica 6/1981). Lo primero que llama la atención es la ausencia de referentes a legislaciones “superiores” en los que apoyar este derecho (podría mencionarse, a título de ejemplo, la Declaración Universal de los Derechos Humanos o la Declaración de los Derechos del Niño)². Resulta

² No es que creamos que estas legislaciones tengan más legitimidad -pensamos que deberían ser igualmente revisadas-, sino que es conveniente tenerlas presente en la medida en que son precisamente estas leyes de rango internacional las que suelen usarse para la defensa y reconocimiento de la diversidad y de las prácticas tolerantes.

aún más llamativo que el Estatuto reconozca el derecho a la educación “solo” a los andaluces. Ésto que puede parecer mera retórica, aunque ajustado a derecho, denota claramente una ausencia de reconocimiento de la existencia de “otros” en el entorno del territorio andaluz que pueden “reclamar” el derecho universal a la educación.

Dos aspectos ideológicos más contienen esta introducción al Decreto en relación con el tema del que nos estamos ocupando este trabajo. El primero hace referencia a la necesidad de conectar los contenidos que se desarrollen en este nivel educativo con las realidades, tradiciones, problemas y necesidades del pueblo andaluz, lo que supone expresamente una llamada a la incorporación de la cultura andaluza al curriculum escolar (más adelante veremos de qué forma). El segundo tema tiene que ver con la necesidad de que la educación promueva actitudes tolerantes y no discriminadoras que permitan la eliminación del racismo y la xenofobia. La educación es considerada de esta manera como un derecho social que se dirige a todos los ciudadanos en un plano de igualdad con ausencia de cualquier discriminación.

Una lectura atenta de estos dos principios plantea la reflexión de cómo puede desarrollarse conjuntamente y complementarse la versión particular de la entidad geográfica, cultural, nacional, política, administrativa, etc. (llámese como se quiera) en la que se reside (Andalucía), con la defensa y el respeto de la diferencia y la promoción de la diversidad en términos culturales. Es muy posible que se argumente políticamente la posible convivencia entre el universalismo y el particularismo, pero por poca experiencia que se tenga en el ámbito escolar es fácil descubrir las grandes dificultades que entraña hacerlos compatibles, por no hablar de las enormes contradicciones que afloran al trabajar desde ambos modelos. Y es que realmente se trata de dos modelos diferentes: educar para reforzar (además de para otras cosas) los sentimientos de identidad de un pueblo, o educar para promover un encuentro abierto y sin límites ni fronteras entre gentes, pueblos y culturas. Educar en la tolerancia y en la no discriminación y decir que se trata de un derecho, el de la educación de todos los andaluces, no resulta muy compatible, incluso si se parte del supuesto de que son andaluces todos los que residen en el territorio de Andalucía. La psicología social establece claramente que la identidad individual se construye a base de influencias externas que la determinan, pero, en última instancia, es el individuo el que “elige” su perfil identitario. Resulta por tanto difícil de hacer compatible una educación en los principios de conexión con el territorio geográfico en el que se reside con la identidad de ciudadano del mundo o de cualquier otro lugar concreto. Se podría argüir que el acercamiento a una cultura concreta con la que no se sienta una especial identificación supone, de por sí, un enriquecimiento, pero no es menos cierto que se puede aludir al empobrecimiento que supone no tener acceso a todo un

entramado más complejo de diversas culturas habitando en el mundo y conviviendo bien o mal sobre el planeta. Un planeta que cada día descubrimos más diverso y que se ha construido a lo largo de siglos de historia sobre la base de la diversidad.

Desde otra óptica podría argumentarse el derecho (y a veces la exigencia a la supervivencia) de los pueblos a transmitir a sus nuevas generaciones las costumbres y tradiciones propias. Lo que se olvida en este argumento es que las culturas (en su versión más compleja) no necesitan de escuelas para ser transmitidas. Las escuelas están (deberían estar) para ayudar a entender críticamente lo que de subjetivo y de relativo tienen las culturas propias en tanto que construcciones sociales, no para enseñarnos la cultura.

En fin, es muy posible que ciertos clásicos de la pedagogía tuvieran razón cuando querían conectar los contenidos de las enseñanzas al medio en el que se trabajaba, pero no debe olvidarse que aquello tenía que ver más con una estrategia metodológica, didáctica o curricular, que con el principio ideológico que ahora se nos propone de que la cultura local atravesase, sea transversal, a todo el curriculum de cada nivel educativo obligatorio. De “medio” y “recurso” ha pasado a ser un fin. Y, sobre todo, existen en este principio ideológico sutiles e importantes elementos conflictivos y de incompatibilidad con el del pleno desarrollo de la no discriminación y de la tolerancia.

Y toda esta primera dificultad sin haber entrado a definir qué se considera como genuino de la cultura andaluza, quién o quiénes están legitimados para “marcar” los límites que la definen y qué y cómo debe ser objeto de enseñanza en la escuela. Dicho de otro modo, se ha eludido abordar la cuestión de saber quiénes tienen el poder de establecer lo que es significativo de la cultura y lo que es característico de la cultura que nos represente homogéneamente, cuestión muy difícil de aceptar desde la posición de quienes concebimos que la cultura es más la organización de la diversidad que la expresión de una unidad homogénea, como finalmente suele mostrarse en los libros de texto.

1.2. Desarrollo legislativo

En el desarrollo articulado del Decreto que estamos comentando aparecen dos aspectos de interés para el tema que nos ocupa. Uno de ellos es central y, al mencionarlo, estamos reiterando lo que ya hemos expuesto en el punto anterior. Se trata de nuevo de la dificultad de articular la promoción y el conocimiento de una cultura particular y el reconocimiento, a la vez, de la diversidad cultural aunque el articulado parece introducir un matiz distinto. Es como si se pretendiera hacer ver que somos nosotros los que debemos aprender a convivir con los diversos, con los que son diferentes, con los otros. No parece que haya objeción

alguna a tal promoción actitudinal si no fuera porque esta forma de estructurar la realidad ofrece una visión muy simplificada: los diferentes, los diversos son los otros, que es otra forma de decir que lo normal es el yo y el nosotros. De esta manera, el desarrollo legislativo de este Decreto promueve el respeto a los diferentes puntos de vista, pero establece la categoría de personas en "situaciones sociales conocidas", terminología de un alto grado de ambigüedad y que permite múltiples interpretaciones. Esta ambigüedad es la que está permitiendo que bajo el epígrafe de diversidad puedan establecerse todo tipo de programas de atención especial: los de atención a los individuos con handicap físicos y psíquicos, los de atención a aquellos individuos que ahora acceden a los nuevos niveles educativos obligatorios y que no eran estudiantes habituales del bachillerato (son diversos porque los profesores no estaban acostumbrados a trabajar con los que dejaban la escolaridad a edad temprana), los de atención a individuos que puedan residir en espacios sociales con ciertos índices de conflictos con sus correspondientes deprivaciones sociales como para que pueda establecerse un programa de atención preferente y, por último, los de atención a posibles minorías étnicas y/o culturas que se asienten en el territorio de influencia administrativa, o que lleven asentados siglos en el mismo pero que no hayan sido objeto de atención escolar. Todos estos grupos forman parte del epígrafe de diversidad y necesitan de un "refuerzo educativo" pues tienen "unas necesidades educativas especiales".

Llegados a este punto, conviene preguntarse en clave de interculturalidad si esos refuerzos educativos deberían encaminarse a no incluir en los currícula particulares de dichos individuos, o grupos de individuos, elementos de cultura andaluza, a cambio de introducir elementos culturales propios de la cultura o culturas a las que digan pertenecer. Obviamente, con actuaciones de este tipo nos estamos refiriendo al posible trabajo a desarrollar con el grupo citado de minorías culturales que pueda ser usuario de la escuela. ¿Estaría dispuesta la escuela a introducir como cultura significativa la que propusiera el grupo de inmigrantes en tanto que nuevo usuario de la misma?, y, de ser posible posible, ¿cuántas "nuevas" culturas se estaría dispuesto a introducir en el currículum escolar?. De nuevo creemos que esto será muy difícil de admitir, pues como dice el artículo 7 del Decreto que comentamos "la cultura andaluza estará presente en las diferentes áreas de la educación primaria". Desde esta posición muy difícilmente se podrá construir una educación que no discrimine.

El otro tema que queremos mencionar y que aparece reflejado en el desarrollo del Decreto tiene que ver con un aparente aspecto de consenso que rara vez se pone en cuestión o se somete a discusión. Se trata de la idea de desarrollar capacidades en los que les permita comprender y expresarse en niveles básicos de comunicación en una lengua extranjera.

En primer lugar debemos decir que la realidad práctica de este precepto es suscrita muy literalmente pues realmente se ha generalizado en la práctica escolar el enseñar una sola lengua extranjera: el inglés. No dudamos de su utilidad y de lo funcional de tales aprendizajes, pero no nos parece justo el disfrazar esta práctica con la denominación de “lengua extranjera”.

En segundo lugar, y esto es lo verdaderamente importante, ¿por qué no nos preguntamos qué es una lengua extranjera?. ¿El catalán es una lengua extranjera para los estudiantes de primaria de Andalucía?. Legalmente no, pero veremos más adelante que el catalán, por ejemplo, se corresponde perfectamente con la idea de enseñar una lengua distinta a la propia como fuente de las formas diferenciadas de comprender el mundo y como reflejo de la variedad de relaciones que los diferentes grupos humanos establecen con el medio en el que viven. Y, si en ese sentido, el catalán pudiera formar parte de la categoría “segunda lengua a enseñar”, ¿cómo podríamos hacerlo denominándola lengua extranjera?. Como decimos, más adelante volveremos sobre ello.

1.3. Aspectos generales del currículum

Tres aspectos importantes queremos destacar del currículum oficial para la educación primaria en Andalucía: los principios en los que se sustenta, los objetivos que se deben alcanzar con él y los contenidos que desarrolla.

1.3.1. Principios

En el momento en el que el Decreto comienza a realizar concreciones curriculares trata de hacer una aclaración esencial para aquellos que, a veces con malicia, queramos confundirnos. Establece un programa de mínimos que viene a denominar currículum único, pero aclara que eso no debe suponer un obstáculo para que el currículum real se adapte, con la correspondientes modificaciones, a cada lugar geográfico y a cada necesidad individual. Uno de los objetivos a lograr con ello es el del respeto por la pluralidad cultural.

Es quizás una de las parte más irónicas del desarrollo del Decreto. La cuestión clave está en saber dónde están esos profesionales autónomos y creativos que sean protagonistas del diseño de los currícula que van a poner en práctica (recuérdese lo que ya se ha dicho en esta sala de lo poco que los profesores modifican el currículum). Y no se interprete como una crítica exclusiva a los que trabajan con niños y niñas entre cinco y ocho horas diarias, en semanas de cinco días en las escuelas, sino como un petición para que se muestre en qué lugares se forma a estos maestros y maestras en la autonomía del diseño curricular (ya se sabe que muchos formadores de profesores pueden estar trabajando con estas intenciones, pero deberían reconocer el poco éxito de sus acciones).

Si alguien sigue dudando de los márgenes de autonomía con los que los maestros y maestras trabajan en las adaptaciones circulares, le sugerimos que realice un sondeo entre los centros educativos para descubrir la reducida oferta de materiales escolares -aunque realmente deberíamos decir libros de texto- que se utilizan en los centros. La oferta editorial parece grande pero no lo es, y, sobre todo, es muy difícil que desde Madrid o Barcelona (lugares habituales de edición de los libros), se sea capaz de diseñar un libro de texto que se corresponda con la adaptación curricular de la escuela, por ejemplo, del pueblo situado a mayor altura de toda Europa: Trevelez en Granada. En la escuela de este pequeño pueblo se puede estar utilizando el mismo libro de texto para la educación primaria, que el que se utiliza en la escuela de un pueblo de zona costera andaluza con un alto nivel de paro en el sector pesquero o el que se utiliza en la escuela de un barrio deprimido de una gran ciudad andaluza en el que alguno de los padres de los escolares puede tener su residencia habitual en una prisión. Resulta muy difícil creer en el verdadero desarrollo de la autonomía y en el desarrollo de los currículos por parte del profesorado, cuando se descubre que en la mayoría de los centros se utilizan materiales escolares estandarizados diseñados a muchos kilómetros de sus realidades socioculturales. Es posible que tal propuesta de autonomía sea sólo un principio a conseguir, pero un principio al que no se le ponen medios para que se alcance es tan sólo una hermosa invitación a cosas que no se espera que se cumplan, que no se desea que se cumplan o que realmente no se pueden cumplir.

1.3.2. Objetivos

En lo que se refiere a los objetivos que se pretenden alcanzar con la educación primaria en Andalucía dos aspectos son especialmente significativos en un análisis desde la perspectiva intercultural. Sobre ambos ya hemos mencionado algo en lo tratado hasta aquí.

Por un lado, se refuerza la idea ambigua de trabajar en la línea de compensar a las personas en situaciones sociales conocidas. Aunque la idea de la educación compensatoria no se plasma con claridad, el espíritu de la misma se mantiene y esto debe hacernos pensar que en este tipo de reconocimiento de la diversidad y de la diferencia se encierra una nueva manera de mantener la desigualdad. Mantener el discurso, en el sistema educativo, de que existen grupos humanos que se encuentran en situación de ser compensados desde la escuela es comenzar por reconocer lo estéril de su cultura y esto no es partir de un principio de interculturalidad. Es verdad que este objetivo que se presenta para ser alcanzado pretende rechazar las múltiples discriminaciones que se puedan dar o que, de hecho se realizan basándose en las múltiples maneras de diferenciación que tenemos los humanos, pero justamente el objetivo cae en una manera de discriminación al aceptar que una posible manera de categorizar a los humanos sea a partir de la diferenciación racial.

Decir que no se debe discriminar a la gente por pertenecer a razas diferentes es reconocer la validez de las clasificaciones raciales y, lo que es más grave, obviar que las razas son elaboraciones discursivas que los racistas construyen para justificar las diferenciaciones sociales. Un curriculum "oficial" no puede caer en estos errores ni por acción ni por omisión y si lo hace debe saber que él, que pretende promover la no discriminación, no hace más que construir un discurso racista que puede dar pie a las prácticas y comportamientos racistas.

El segundo aspecto que se refleja en los objetivos y que es de interés para nuestro análisis intercultural tiene que ver de nuevo con la llamada a la adquisición básica de una lengua extranjera. Queremos insistir en la idea de lo contradictorio que puede ser hablar en estos términos en cualquier lugar del planeta en la actualidad y también en Andalucía. Esa pretendida lengua extranjera, por ejemplo el inglés, es la lengua que oyen hablar durante muchas épocas del año los niños y niñas de las escuelas de muchos de los pueblos de las costas de Andalucía que "acogen" todo el turismo del Norte de Europa. En algunos casos esa lengua se hace cotidiana pues los servicios de ocio de estas comunidades han convertido todas sus formas de anunciarse a estos "idiomas extranjeros". No obstante tal lengua se sigue viendo como extranjera, pero cabría preguntarse cómo son percibidas esas otras lenguas que no son importadas por extranjeros sino por inmigrantes (hacemos la distinción sociocultural y no la demográfica política por ser la que se utiliza normalmente en estas comunidades de las que hablo); cabría preguntarse, como ya lo hemos hecho antes, cómo son percibidas esas otras lenguas oficiales del Estado español que no son habladas en Andalucía. Si lo que se pretende es, como dice el objetivo que comentamos, mostrar la diversidad de lenguas como fiel reflejo de cómo los grupos humanos tienen maneras diferentes de establecer relaciones con el medio que les rodea, parece muy difícil de conseguir si se tiene en cuenta esta distinción sociocultural que sobre las lenguas se hace (distinción que funciona en todo el mundo, pues son valoradas de manera distinta todas ellas). Aún se llega a más: en términos de interculturalidad ¿qué se logra con el objetivo de adquirir una lengua extranjera si tenemos en cuenta que se defiende en el mismo objetivo que la lengua es símbolo por antonomasia de la cultura y que la lengua extranjera que mayoritariamente se enseña en la escuela es el inglés?; sin duda no es este un principio que parezca promover un claro respeto por la diversidad cultural y que contribuya al desarrollo de actitudes tolerantes. Por último, ¿cómo se puede pretender promover el conocimiento de la diversidad cultural a partir de la lengua y añadir a ello que debe ser extranjera?: o las otras lenguas del Estado español no son lenguas o, en su defecto, no expresan formas diversas de comprender y expresar el mundo, o, lo que es peor, no se reconoce culturalmente como diverso el propio Estado español.

1.3.3. Contenidos

En lo que se refiere a los contenidos haremos sólo mención a aquéllos en los que se muestra más significativamente las referencias a algún tipo de reconocimiento de la diversidad cultural o a aquéllos que niegan tal reconocimiento.

Sin duda es en el área de conocimiento del medio en el que más claramente se explicitan referencias susceptibles del análisis intercultural, pero no debe interpretarse esto como la ausencia de referencias interculturales, normalmente menos explícitas, en el resto de las áreas del currículum de la educación primaria en Andalucía.

Las propias finalidades generales de este área expresan ya desde el principio una referencia clara a uno de los ejes del análisis intercultural: la intención del desarrollo socio-personal con la promoción del conocimiento de la propia identidad y el consiguiente desarrollo de la promoción de la idea de grupo y el respeto y solidaridad a desarrollar en él. Esta tensión entre individuo y sociedad es igualmente puesta de manifiesto entre naturaleza y cultura, resolviéndose en muchos casos de una manera esencialista que trataremos de presentar a continuación.

El individuo es claramente construido a partir de la diferenciación de la especie humana como peculiar y claramente diferenciada del resto de las especies, incluidas las animales. Existe, por ejemplo, la reproducción vegetal, la animal y la humana, y aunque reconozcamos que se trata de una distinción habitual en términos disciplinares científicos, consideramos que ayuda muy poco a la construcción de una idea de la cultura occidental que marca algunos principios muy significativos de los individuos y de las relaciones entre ellos: la idea de evolución y su consecuencia, entre otras, de procedencia de un tronco común. Parece como si los seres humanos aparecieran de repente sobre la tierra fruto no se sabe bien de qué fuerza hacedora de humanos.

El grupo es identificado a partir de la eufemística referencia a la población humana y resulta significativa tal referencia cuando se descubre que tal población humana empieza a identificarse de manera clara por la realidad social de Andalucía (comunidad doméstica, grupo de iguales, comunidad escolar, población local, etc.), luego por la organización territorial del Estado español y finalmente la Comunidad Europea. Sin duda debe parecernos a todos una población humana muy reducida y que se olvida de la mayor parte de los individuos que la componen.

Sin duda aparecen en los contenidos más de una referencia a la existencia de otros grupos humanos, aunque no se les nombra con sus apellidos. Resulta difícil aceptar que se pueda promover un respeto por esos

otros grupos con formas culturales diferentes si sus menciones son tan claramente genéricas. Esos “otros” forman una gran bolsa sin identificar de los que se dice que deben ser respetados, pero se obvia que de entre todos los componentes de esa gran bolsa de “otros” algunos tienen los recursos y el poder para hacerse respetar sin necesidad de que nosotros lo aprendamos; o, dicho de otra manera, es insuficiente el mencionar respeto hacia los diferentes sin explicar quiénes son esos diferentes que no tienen ni la capacidad de hacerse respetar.

VII.1.

F.J. García (C/ Gredos, 3
18140 La Zubia
Granada, España
Tel. 958 892 000)

3

Vol. 4

F. Javier García Castaño
Antolín Granados Martínez

Con la colaboración de
María García-Cano Torrico
Vicenta Marín Parra



EDUCACIÓN

¿Integración o exclusión
de la diversidad cultural?



F. Javier García Castaño
Antolín Granados Martínez

EDUCACIÓN

¿Integración o exclusión de la diversidad cultural?

Con la colaboración de
María García-Cano Torrico
Vicenta Marín Parra

COLECCIÓN DE ESTUDIOS INTERCULTURALES

Coordinación

F. Javier García Castaño

Comisión asesora

Antolín Granados Martínez, Ángel Montes del Castillo y
Xavier Besalú i Costa

Secretaría

Vicenta Marín Parra

Reservados todos los derechos. De conformidad con lo dispuesto en el artículo 534-bis del Código Penal vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reprodujeran o plajiaran, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica fijada en cualquier tipo de soporte sin la preceptiva autorización.

1ª EDICIÓN: Diciembre, 1997 (*Printend in Spain*)

© Del texto, F. Javier García Castaño;
Antolín Granados Martínez (1997)

© De la presente edición: Laboratorio de Estudios Interculturales

IMPRESIÓN:

Proyecto Sur de Ediciones

C/ San Juan, 2
Tlf. y Fax: 958/55 03 81
18100-Armilla
Granada

EDICIÓN Y DISTRIBUCIÓN:

Laboratorio de Estudios Interculturales

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Granada
18071-Granada
Tlf. y Fax: 958/24 28 30

ISBN: 84-921390-3-X

Depósito Legal: GR-1299/97

INTERCULTURALIDAD, ESCUELA Y EDUCACIÓN

MODELOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL DE LAS MINORÍAS ÉTNICAS. HACIA UN "MODELO IDEAL" DE SOCIEDAD MULTICULTURAL [23].

Jordi GARRETA BOCHACA

1. MODELOS DE INTEGRACIÓN SOCIAL DE LAS MINORÍAS ÉTNICAS EN LOS ESTADOS UNIDOS [23]. 2. LA ESFERA PRIVADA Y PUBLICA EN LAS RELACIONES INTERÉTNICAS [28]. 3. LA INTEGRACIÓN SOCIOCULTURAL DE LAS MINORÍAS ÉTNICAS [29]. 4. INTEGRACIÓN SOCIOCULTURAL Y SISTEMA EDUCATIVO [31]. REFERENCIAS [33].

LA ACOGIDA DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS. UNA REFLEXIÓN NECESARIA PARA FAVORECER LA INTEGRACIÓN PLURAL [35]

Josep Miquel PALAUDÀRIAS i MARTÍ y Josep FEU i GELIS

INTRODUCCIÓN [35]. 1. MARCO CONCEPTUAL DE LA INVESTIGACIÓN [36]. 2. CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN [37]. 2.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN [37]. 2.2. LA OBTENCIÓN DE LOS DATOS [37]. 3. INCORPORACIÓN: RECEPCIÓN O ACOGIDA [38]. 3.1. LA RECEPCIÓN [38]. 3.2. LA ACOGIDA. [39]. 4. QUÉ DICE EL EQUIPO DIRECTIVO SOBRE LA INCORPORACIÓN [41]. 5. QUÉ DICE EL PROFESORADO SOBRE LA INCORPORACIÓN [43]. 6. QUÉ DICE EL ALUMNADO SOBRE LA INCORPORACIÓN [44]. 7. REFLEXIONES Y ORIENTACIONES. [45]. REFERENCIAS [47].

LA PRESENCIA DE NIÑOS EXTRANJEROS EN LAS ESCUELAS DE GRANADA [49].

Mayte BEJARAÑO FRANCO, Silvia FRANCO GUTIÉRREZ, María GARCÍA-CANO TORRICO y Rocío RUBIO BALLESTEROS

PRESENTACIÓN [49]. 1. CONSTRUCCIÓN Y APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO [50]. 2. TABULACIÓN Y TRATAMIENTO DE LOS DATOS [51]. 2.1. PAÍS DE PROCEDENCIA Y AÑO DE LLEGADA DE PADRES Y MADRES A ESPAÑA [51]. 2.2. DATOS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS [52]. 3. CONCLUSIONES [53]. 3.1. PROBLEMÁTICA Y VALIDEZ DEL PROCEDIMIENTO SEGUIDO EN LA RECOGIDA DE DATOS [53]. 3.2. INSTRUMENTO UTILIZADO: EL CUESTIONARIO [55]. 3.3 CONCLUSIONES REFERIDAS A LOS OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN [55].

ORIENTACIÓN EDUCATIVA PARA LA CONVIVENCIA INTERCULTURAL [59].

Josefa LAHOZ VARGAS, Encarnación MORENO FERNÁNDEZ, Luis Miguel JIMÉNEZ RAMÍREZ y Rafael MERA LUPIÁÑEZ

INTRODUCCIÓN [59]. 1. MODELO DE ACTUACIÓN: SOLIDARIDAD Y COMPENSACIÓN [60]. 1.1. PROGRAMA DE ADAPTACIÓN CURRICULAR COMO ESTRATEGIA DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD [61]. 1.2. PROGRAMA DE ABSENTISMO Y CONVIVENCIA INTERCULTURAL [62].

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y MULTICULTURALISMO: ILUSIÓN O REALIDAD [65].

Virtudes MARTÍNEZ VÁZQUEZ, Dolores ÁLVAREZ RODRÍGUEZ y Alfonso MASÓ GUERRI

INTRODUCCIÓN [65]. 1. UNA REVISIÓN SOBRE EL ARTE DESDE LA DIVERSIDAD CULTURAL [66]. 2. EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA LA MULTICULTURALIDAD [68]. REFERENCIAS [71].

LA MÚSICA COMO ELEMENTO INTER E INTRACULTURAL EN EL AMBIENTE SOCIO-EDUCATIVO DE LA CIUDAD DE CEUTA [73].

África RODRÍGUEZ BLANCO

1. DESCRIPCIÓN DEL MARCO SITUACIONAL [73]. 2. REFLEXIONES SOBRE EL HECHO SOCIOLÓGICO [74]. 3. GRANDEZA Y EXIGENCIA DE LA ENSEÑANZA ARTÍSTICA [76]. 4. FUNDAMENTACIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN MUSICAL [77]. 5. SELECCIÓN DE LOS MÉTODOS MUSICALES [78]. 6. LA EDUCACIÓN MUSICAL EN NUESTRO PAÍS [80]. 7. CONCEPTOS: GLOBALIZACIÓN/INTERDISCIPLINARIEDAD [81]. 8. LA INVESTIGACIÓN EN EL CAMPO DE LA DIDÁCTICA DE LA MÚSICA [82]. 9. OBJETIVOS E HIPÓTESIS [82]. 10. METODOLOGÍA [83]. 11. PROCEDIMIENTO [83]. 12. ANÁLISIS DE DIFERENCIA [84]. 13. IMPLICACIÓN DE LOS HALLAZGOS, SUGERENCIAS [84]. REFERENCIAS [85].

CONTRIBUCIÓN E INFLUENCIA DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVO-AUDIOVISUALES EUROPEOS AL DESARROLLO INTEGRAL DEL CIUDADANO EUROPEO [87].

Antonio MUÑOZ GARCÍA y Miguel MORENO MORENO

INTRODUCCIÓN [87]. 1. POLÍTICA Y PROGRAMAS EDUCATIVOS EUROPEOS [88]. 1.1. EL DESARROLLO DE LOS PROGRAMAS EDUCATIVO-AUDIOVISUALES EUROPEOS [88]. 2. POLÍTICA AUDIOVISUAL Y DESARROLLO HUMANO [92]. 3. LOS NUEVOS MEDIA: ¿INTEGRADORES O EXCLUYENTES DE LA DIVERSIDAD CULTURAL? [97]. REFERENCIAS [99].

INTERCULTURALIDAD Y FORMACIÓN

EDUCACIÓN INTERCULTURAL: APORTACIONES SOCIOLOGICAS Y ANTROPOLÓGICAS A LA PSICOPEDAGOGÍA [103].

J. Fidel MOLINA LUQUE

INTRODUCCIÓN [103]. 1. INTERCULTURALISMO Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL [103]. 1.1. CULTURA E INTEGRACIÓN [104]. 1.2. A VUELTAS CON LA EDUCACIÓN COMPENSATORIA [108]. 1.3. UNA ACCIÓN EDUCATIVA GLOBAL E INTEGRADA [110]. 2. REFLEXIONES PARA EL DEBATE [114]. 3. EDUCACIÓN: ¿INTEGRACIÓN O EXCLUSIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL? [117]. REFERENCIAS [118].

DIVERSIDAD CULTURAL: ¿INTEGRACIÓN O EXCLUSIÓN EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES? [123].

M^a del Carmen LÓPEZ LÓPEZ

INTRODUCCIÓN [123]. 1. LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA REFORMA EDUCATIVA [124]. 2. ¿ES NECESARIA UNA FORMACIÓN INTERCULTURAL PARA PROFESORES? [127]. 3. EL CASO DE LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE MELILLA [130]. 4. CONSIDERACIONES FINALES [133]. REFERENCIAS [134].

DE LA INTEGRACIÓN DE CULTURAS AL ENCUENTRO INTERCULTURAL [137].

Rosario ARROYO GONZÁLEZ

INTRODUCCIÓN [137]. 1. EDUCACIÓN MULTICULTURAL E INTERCULTURAL [137]. 2. UN MODELO DE CURRÍCULUM ESCOLAR INTERCULTURAL [139]. 3. DESCRIPCIÓN DEL CURRÍCULUM ESCOLAR DE MELILLA EN SU DIMENSIÓN MULTICULTURAL [140]. 3.1. OBJETIVOS GENERALES DE LA DESCRIPCIÓN [141]. 3.2. METODOLOGÍA [141]. 3.3. CONCLUSIONES [142]. 4. DE LA INTEGRACIÓN DE CULTURAS A LA INTERCULTURALIDAD [144]. REFERENCIAS [146].

UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO: EL TALLER DE LENGUA Y CULTURA ÁRABES [151].

Fernando TRUJILLO SÁEZ

INTRODUCCIÓN [151]. 1. EL TALLER [152]. 2. CONCLUSIONES [158]. REFERENCIAS [159].

ETNOMATEMÁTICAS Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL [161].

María Luisa OLIVERAS

INTRODUCCIÓN [161]. 1. ETNOMATEMÁTICAS, UNA OPCIÓN EPISTEMOLÓGICA PLURAL [161]. 2. CONSIDERACIÓN MULTICULTURAL DE LAS MATEMÁTICAS [164]. 3. INTERCULTURALIDAD Y OBJETO DE ESTUDIO DE LAS ETNOMATEMÁTICAS [165]. REFERENCIAS [168].

INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

EDUCACIÓN DE ADULTOS MAYORES Y DIVERSIDAD: APORTES Y DESAFIOS PARA LA INTEGRACIÓN [173].

José Alberto YUNI BORTHELLE

1. NOTAS MÍNIMAS SOBRE EL PROYECTO DE LA MODERNIDAD [174].
 2. LA MODERNIDAD: UN PROYECTO EN CRISIS [176].
 3. LA EDUCACIÓN DE ADULTOS MAYORES: ALCANCES Y PERSPECTIVAS [177].
 4. LA EDUCACIÓN EN LA VEJEZ: IMPLICANCIAS [179].
 5. A MODO DE CONCLUSIÓN [181].
- REFERENCIAS [182].

EL CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN DE ADULTOS COMO INSTRUMENTO DE INTEGRACIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN ANDALUCÍA [185].

José Antonio ORTEGA CARRILLO

1. HACIA UNA PEDAGOGÍA INTEGRADORA [185].
 2. LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN LAS SOCIEDADES PLURICULTURALES [186].
 3. EL DISEÑO CURRICULAR EXPERIMENTAL DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE ANDALUCÍA Y LA INTEGRACIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL [188].
 4. LA EDUCACIÓN PARA LA INTERCULTURALIDAD Y LA TOLERANCIA EN PROYECTO DE CURRÍCULUM DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DE ANDALUCÍA DERIVADO DE LA LOGSE [191].
- REFERENCIAS [198].

ACTUACIÓN DIDÁCTICA INTERCULTURAL CON PERSONAS ADULTAS DE NACIONALIDAD CHINA [201].

Carmen COLLADOS LÓPEZ y Carmen PUERTA RÍOS

1. SITUACIÓN DEL CENTRO DE ADULTOS REALEJO-SAN MATÍAS [201].
 2. ORIGEN DEL PRESENTE PROYECTO [201].
 3. DESCRIPCIÓN DEL GRUPO OBJETO DEL PROYECTO [202].
 4. SITUACIÓN DEL GRUPO CON RESPECTO A SU CONOCIMIENTO DEL ESPAÑOL [203].
 5. ORGANIZACIÓN DE LOS GRUPOS [204].
 6. METODOLOGÍA [205].
 - 6.1. Grupo de alfabetización [205].
 - 6.2. Otros niveles [206].
 7. VALORACIÓN DEL PROYECTO: ¿SE INTEGRA O SE EXCLUYE LA DIVERSIDAD CULTURAL CON ESTE TIPO DE PROGRAMAS EDUCATIVOS? [207].
- REFERENCIAS [208].

ACTUACIÓN CON INMIGRANTES EXTRANJEROS EN EL CENTRO PENITENCIARIO DE GRANADA [209].

Matías BEDMAR MORENO

- PRESENTACIÓN [209].
1. ASPECTOS GENERALES DE LA EXPERIENCIA [209].
 2. ACTIVIDADES QUE SE DESARROLLAN [210].
 3. EVALUACIÓN DEL PROYECTO [212].
 4. LA PUESTA EN PRÁCTICA [212].
 5. VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA [214].

INMIGRACIÓN Y EDUCACIÓN DE ADULTOS EN LA REGIÓN DE MURCIA. PROPUESTAS PARA LA INTEGRACIÓN [215].

Ángel MONTES del CASTILLO

M^a José MARTÍNEZ MARTÍNEZ

RESUMEN [215]. 1. INMIGRANTES EN MURCIA [215]. 2. EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS [217]. 3. EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL [218]. 4. CONCLUSIONES [221].

LA CONSTRUCCIÓN DE DISCURSOS INTERCULTURALES

LA ASIMILACIÓN ÉTNICA Y LA NEGOCIACIÓN DE PAUTAS CULTURALES COMO ALTERNATIVA AL RACISMO [225].

Enrique SAINZ

INTRODUCCIÓN [225]. 1. LA TEORÍA DE LA EMIGRACIÓN [227]. 2. LA TEORÍA MARXISTA DE LA EMIGRACIÓN [231]. 3. LA MOVILIDAD LABORAL EN EUROPA [236]. REFERENCIAS [239].

INCLUSIONES Y EXCLUSIONES CULTURALES EN EL CONTEXTO SOCIAL [243].

M. Dolores VILLUENDAS GIMÉNEZ

1. LAS RELACIONES HUMANAS EN LA CULTURA CONTEMPORÁNEA [243]. 2. TRANSMISIONES EDUCATIVAS Y CONTEXTO PSICOCULTURAL [247]. 3. PROCESOS Y TRANSMISIONES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO [253]. REFERENCIAS [255].

ACTITUDES Y COMPORTAMIENTOS RACISTAS EN LA CIUDAD DE GRANADA: AVANCE DE RESULTADOS [257].

Francisco JIMÉNEZ BAUTISTA

INTRODUCCIÓN [257]. 1. ¿QUÉ ES EL PROYECTO: CIUDADES CONTRA EL RACISMO: GRANADA, CIUDAD INTEGRADORA? [259]. 2. ANÁLISIS DE RESULTADOS DEL CUESTIONARIO: ACTITUDES Y COMPORTAMIENTOS RACISTAS EN LA CIUDAD DE GRANADA [262]. 2.1. FUENTES BIBLIOGRÁFICAS [262]. 2.2. METODOLOGÍA EMPLEADA [263]. 2.3. ANÁLISIS ESTADÍSTICO REALIZADO. LA MUESTRA [263]. 2.4. PERFIL Y CARACTERÍSTICAS DE LOS JÓVENES DE GRANADA [264]. 2.5. ANÁLISIS DE LA VARIABLE "CULTURA" EN LOS JÓVENES DE GRANADA [267]. 2.6. HACIA LA CONSTRUCCIÓN DEL "ENEMIGO", DEL "OTRO" [269]. 3. ALGUNAS CONCLUSIONES [272]. REFERENCIAS [273].

LOS MORISCOS: EJEMPLO HISTÓRICO DE EXCLUSIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LOS CURRÍCULOS ESCOLARES [275].

Miguel BEAS MIRANDA

1. LOS MORISCOS [276]. 2. HISTORICISMO Y CRÍTICA DE LAS FUENTES [276]. 3. PROCESO HISTÓRICO [279]. 3.1. QUIEBRA DEL ESTATUTO MUDÉJAR [279]. 3.2. IMPOSICIÓN DEL CATOLICISMO [281]. 3.3. EXPULSIÓN DE LOS MORISCOS [283]. 4. ALGUNAS CUESTIONES ÉTNICAS [285]. 5. LOS MORISCOS EN LOS LIBROS DE TEXTO [289]. 6. CONSIDERACIONES CRÍTICAS [293]. REFERENCIAS [295].

RACIALISMO EN EL CURRÍCULUM. LA TRANSMISIÓN DE DISCURSOS DE LA DIFERENCIA EN EL CURRÍCULUM OFICIAL DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA ANDALUZA [297].

F. Javier GARCÍA CASTAÑO y Antolín GRANADOS MARTÍNEZ

1. LA MIRADA INTERCULTURAL AL "NUEVO" CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN ANDALUCÍA [298]. 1.1. PRINCIPIOS IDEOLÓGICOS [298]. 1.2. DESARROLLO LEGISLATIVO [300]. 1.3. ASPECTOS GENERALES DEL CURRÍCULUM [302]. 1.3.1. PRINCIPIOS [302]. 1.3.2. OBJETIVOS [303]. 1.3.3. CONTENIDOS [305].

RACIALISMO EN LOS LIBROS DE TEXTO. LA TRANSMISIÓN DE DISCURSOS SOBRE LA DIFERENCIA EN DIFERENTES LIBROS DE TEXTO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA [307].

Antolín GRANADOS MARTÍNEZ y F. Javier GARCÍA CASTAÑO

1. LOS LIBROS DE TEXTO CONSULTADOS [308]. 1.1. EL CONCEPTO DE INDIVIDUO. DE LOS RASGOS FÍSICOS A LA RAZA [309]. 1.2. EL CONCEPTO DE GRUPO. LA PRESENTACIÓN DEL OTRO [312]. REFERENCIAS [316].