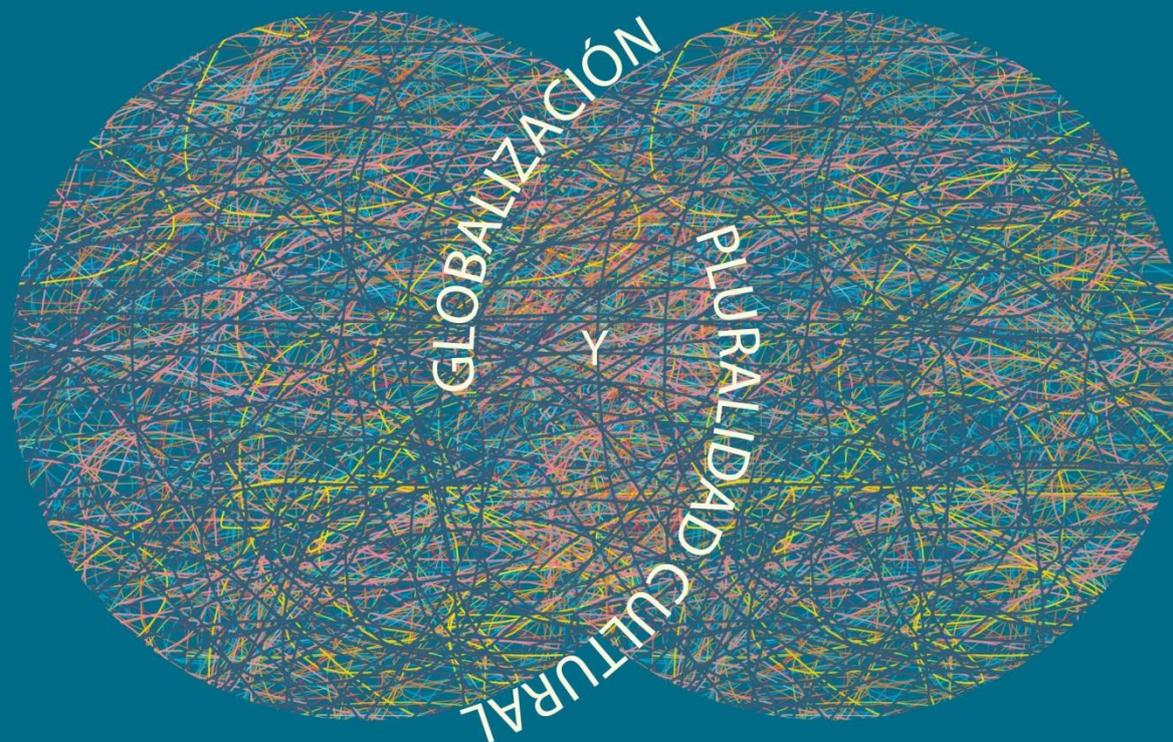


III JORNADA SOBRE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN
PARA LA INTERCULTURALIDAD



Ana Luján Jiménez
Luis Rodríguez García
Antonio R. Roldán Tapia
(Coordinadores)



GLOBALIZACIÓN Y PLURALIDAD CULTURAL

III JORNADA SOBRE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN PARA LA INTERCULTURALIDAD

**Ana Luján Jiménez
Luis Rodríguez García
Antonio R. Roldán Tapia**

(Coordinadores)

Córdoba, 2014

Coordinadores

Ana Luján Jiménez
Luis Rodríguez García
Antonio R. Roldán Tapia

Edita

Cátedra Intercultural, Universidad de Córdoba, 2014
Edificio Pedro López de Alba, calle Alfonso XIII, 13
14071 Córdoba (España)
www.cordobaintercultural.org
www.uco.es
catedraintercultural@uco.es

Patrocina

Ayuntamiento de Córdoba

ISBN: 978-84-697-0130-0
D.L.: CO 899-2014

Imprime

Copisterías Don Folio, S.L.

Imagen de portada: Manuel Muñoz Morales

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del copyright, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra escrita por cualquier medio o procedimiento, incluida la reprografía y la informática.

ÍNDICE

Rodríguez García, Luis. Prólogo 11

Luján Jiménez, Ana. Introducción 17

PREMIADOS

Antolínez Domínguez, Inmaculada. Análisis de las políticas y prácticas interculturales en España y México: aportes para la formación en competencias interculturales críticas. 21

de la Puente Barrios, Blanca. El programa *ECAD* de la ciudad de Saitama (Japón). Los auxiliares lingüísticos y la competencia intercultural: fomentando actitudes para la comunicación internacional. 49

CONTRIBUCIONES

Moreno Arriba, Jesús. La gestión comunitaria de recursos naturales en las comunidades indígenas y campesinas de la Sierra de Santa Marta en Veracruz (México): el papel de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI-LAS SELVAS) y la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID). 75

Moreno Luna, Miguel Ángel; López González, Nicolás; Moreno Luna, M^a Carmen; Expósito Martín, M^a José y Ferrera de la Torre, Inés. Los sueños de Gaia. Una iniciativa intercultural de Educación para la Paz. 109

Navarro Tejero, Antonia. Tópicos sobre India en el cine occidental y las ONGs: el exotismo y consumismo de la pobreza. 119

Rodríguez García, Luis; Rivera Mateos, Manuel. Mujeres y turismo rural en Andalucía y Norte de Marruecos: una propuesta de investigación sobre emprendimiento femenino, inserción sociolaboral y superación de desigualdades y brecha salarial. 127

Roldán Tapia, Antonio R. Didáctica de lenguas y culturas: un binomio cuestionado. 151

PRÓLOGO

GLOBALIDAD Y PLURALIDAD CULTURAL

La Cátedra Intercultural “Córdoba Ciudad de Encuentro” presenta la edición del III Premio “Investigación e Innovación para la Interculturalidad”. Como establece la convocatoria, su intención es dar a luz e invitar a personas e instituciones comprometidas que den un paso adelante para preservar la independencia, la integridad y la fecunda diversidad de las culturas como Patrimonio Común de la Humanidad, así como fomentar los principios democráticos de la dignidad, la igualdad y el respeto mutuo entre los ciudadanos como fundamento y límite del ejercicio de este derecho.

Como establecen sus Estatutos, entre sus funciones prioritarias, la Cátedra tiene como objetivo aunar conocimiento e investigación académica con compromiso de mejora social. Puesto que el Ayuntamiento de Córdoba es uno de los socios fundadores de esta Cátedra, el Premio trata también de fomentar una ciudad inclusiva en la que el desarrollo de valores relacionados con la buena convivencia incluya, en especial, el ámbito del respeto a la diversidad y el diálogo intercultural. Además, si Córdoba se ha proclamado y comprometido a ser paradigma de una ciudad intercultural para el mundo, este deseo no puede quedar expuesto al azar, al voluntarismo y/o a la propia dinámica social, sino que debe basarse en el reconocimiento y esfuerzo colectivo explícito y medible. El diálogo intercultural forma parte de la convivencia cotidiana, pero lo hace de muy diversas maneras y es vivido por diferentes grupos: en la vida cultural, en los espacios públicos, en las escuelas, en el ámbito sanitario, en las relaciones laborales y en los medios de comunicación.

Desgraciadamente, no podemos ocultar que si estos enfoques interculturales han servido para generar compromisos de convivencia y respeto a la otredad, el discurso económico neoliberal y su agresividad contra el mantenimiento del estado de derecho están produciendo una fractura social que subvierte los criterios éticos adoptados por otras instancias políticas más humanizadas. En cualquier caso, también estas instituciones con supuesto poder son culpables por ser tolerantes y permitir conductas mercantilistas abusivas, sin valores, referencias, ni límites. Como en distintos ámbitos se ha pronunciado Bergoglio, *“la búsqueda de la paz debe estar por encima de las diferencias de ideas, lengua, cultura o religión”*. Debe denunciarse con claridad y discurso comprometido la globalización de la indiferencia ante el actual sistema económico que nos está llevando a la tragedia y nos está robando la dignidad. Tiende a predominar la llamada *“cultura del descarte”* que arrincona a los pobres, a las personas dependientes, jubilados, ancianos y deja sin futuro a los jóvenes; *“las raíces del mal están en el odio y en la codicia por el dinero. Esto nos debe hacer pensar”*.

Es sabido, por otra parte, que 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, respetando sus diferencias. Así, el Consejo de Europa declaró el *“Año Europeo del Diálogo Intercultural 2008”* y en enero de ese mismo año se lanzó un *“Programa de*

Ciudades Interculturales” y se prepararon una serie de instrumentos metodológicos para guiar el análisis y el desarrollo de ciudades interculturales pilotos. El programa incluía tres documentos básicos: (i) un Marco Conceptual: ¿Qué se entiende por ciudad intercultural y cuáles son los procesos estratégicos que se necesitan para construirla?; (ii) 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 (iii) un Proceso de Evaluación del Desarrollo de la Política Intercultural de las Ciudades. En Mayo se publicó “*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.

Pero justamente entonces emergió la crisis mundial de la supuesta burbuja inmobiliaria. Hay quienes piensan que, estratégicamente y a propósito, se hicieron tambalear principios y derechos de la ciudadanía porque quienes podían y en contra de los valores democráticos han apostado unánimemente por el mercado y la economía neocapitalista en beneficio de una elite insaciable de ideología extrema que ha hecho emerger un populismo radicalizado insolidario y, al albur de tantas gratas sensaciones que estaban dejando huellas, están provocando en su enojo situaciones de injusticia, pobreza, hambre e insolidaridad; que son tan evidentes y responden a modelos de estructurar sociedades, que demandan con urgencia compromisos para reconocer y difundir al mundo un arduo y/o creativo esfuerzo de personas y colectivos, que con sus aportaciones nos ofrezcan una oportunidad de profundizar en nuestras reflexiones y acciones sobre los valores de la diversidad cultural, nos insten a aprender a “*vivir mejor*” juntos y fomentar con sus trabajos el intercambio entre las culturas para mejorar la innovación y la creatividad humana desde la inclusión. Pues como decíamos ayer, las sociedades del siglo XXI no pueden concebirse como entidades aisladas y mono-culturales y la constatación de que este hecho se está imponiendo, incluso democráticamente, nos debe poner alertas del relieve que las tensiones entre las culturas está 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 de carácter mundial.

En nuestro caso, consideramos el empoderamiento en el dominio de las lenguas desde una competencia comunicativa intercultural como el recurso y motor del proceso educativo, en general, y, específicamente, en la vida universitaria; por su historia y la práctica y movilidad contemporánea, la lengua es un socio natural y promotor del diálogo intercultural y el entendimiento entre comunidades diversas. Y así, como se afirma en la Introducción de esta edición, el Dialogo Intercultural constituye sin duda un vector prioritario de la configuración ciudadana y debe ser un claro exponente no sólo para la convivencia, sino que se debe proceder a la formación de especialistas que tengan competencias en atender y fomentar esta sensibilidad y competencia comunicativa intercultural en defensa de un ámbito muy

transversal: socio-económico, ideológico, étnico, creencias, género, inmigración, educación, identidades culturales, entre otros.

Estas dimensiones se han visto constatadas en esta tercera edición que por su propio carácter hemos decidido nominarla *Globalidad y pluralidad cultural*. En una edición más, se han cumplido los objetivos: propiciar y dar a conocer trabajos orientados a la implantación de políticas de carácter intercultural en investigación e innovación para la defensa y progreso de un derecho humano inalienable, un imperativo ético que ya ha sido reconocido y se creía en vías de solución, pero que actualmente está en crisis.

En este contexto global que describimos, resulta de justicia hacer una distinción, a modo de reconocimiento especial o mención de calidad, a la labor realizada conjuntamente por las Cátedras de Estudios de las Mujeres *Leonor de Guzmán* e Intercultural *Córdoba Ciudad de Encuentro*, que han destinado un generoso esfuerzo y dedicación a lo largo de estos años, con la participación impagable de tantos profesionales, docentes, instituciones, organismos oficiales, ONGs, etc. En este sentido, la finalidad del proyecto que en este volumen se presenta, supone el reconocimiento a una amplia experiencia en la mejora del conocimiento, la aplicabilidad eficiente de políticas públicas y la definición de propuestas, medidas y buenas prácticas sobre la integración y problemática socio-laboral de las mujeres en el subsector económico del turismo rural, la superación de sus condiciones de desigualdad y brecha salarial con los hombres y mujeres urbanas, la ampliación de las oportunidades de trabajo y emprendimiento y la mejora de las perspectivas de autoempleo femenino en este segmento turístico. Para ello se ha pretendido, por un lado, realizar un análisis de la situación actual del turismo rural en nuestro más próximo entorno (Andalucía y Norte de Marruecos) desde la perspectiva de género y de la evolución de las desigualdades en materia de condiciones de empleo turístico de las mujeres rurales; y, por otro, estudiar la funcionalidad, eficacia y resultados de las políticas públicas y las acciones público-privadas con incidencia en el turismo en el ámbito de la mujer rural, realizando un estudio comparativo con respecto a las realizadas en la Unión Europea y en el mundo, a través de la política defendida por la FAO.

En conclusión, este es el dilema, cuando parecía que los gobiernos supranacionales y los distintos vectores políticos apuntaban sólidamente a alcanzar nuevas metas sociales y la consecución de los Objetivos del Milenio, se está volviendo atrás; la vara de medir es la avaricia, más para los menos, dejar secuelas de batallas en una paz y tolerancia fingida. Es como si al más descarado estilo darwiniano se estuvieran demoliendo tantos logros y expectativas concebidas y fundadas en derecho. De ahí, que cualquier impulso que sensibilice y lleve a la no inhibición y a la pro-actividad es hoy necesario y bien recibido. La conclusión es clara. Una penosa sensación de impotencia domina hoy a una mayoría de ciudadanos. Mientras tanto, los políticos y comentaristas insisten en que las ayudas sociales son inútiles mientras “*los pobres no cambien de actitud*”, y que la culpa de lo que les ocurre es suya. La desigualdad es alabada pues “*promueve la competitividad y demuestra que el éxito es posible para los que se esfuerzan*”. Ante este discurso, los más oprimidos desertan de su integración

social y se advierte a la vez una deriva hacia la defensa de posturas centradas casi exclusivamente en cuestiones de ecología, feminismo o derechos de minorías, sacrificando los derechos básicos de toda sociedad democrática. Y, a pequeña escala, esta simple convocatoria va consolidando su funcionalidad prioritaria, el respeto y fomento de la diversidad y el diálogo intercultural. Aunque se asoman comportamientos incívicos avalados por supuestos altos criterios conceptuales y económicos, las manillas del reloj volverán a su correcto seno con el esfuerzo colectivo al que tanto hemos apelado. Cada día es más evidente que el derecho a la diversidad y el diálogo intercultural requieren sensibilidad, esfuerzo, investigación y compromiso renovados en la esperanza de que se pueden recuperar el legado que tanto costó conseguir a nuestros ancestros.

Volviendo, de nuevo, la mirada al contexto global, reiterando el mensaje de la Directora General de la Unesco, Irina Bokova, afirmamos que nuestra diversidad cultural es patrimonio común de la humanidad. Es una fuente de renovación de las ideas y de las sociedades que nos permite abrirnos a los demás y concebir nuevas formas de pensar. Esta diversidad es una oportunidad para la paz y el desarrollo sostenible. La resolución aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en diciembre de 2013, en la que se reconoce el papel de la cultura como motor y facilitador del desarrollo sostenible, es una invitación para movilizar más aún el potencial de la diversidad cultural. Esta diversidad es un valiosísimo recurso para alcanzar los objetivos de desarrollo, ya se trate de combatir la pobreza, promover la igualdad de género, la educación de calidad o los derechos humanos, y debemos incorporarla plenamente en las estrategias mundiales de desarrollo sostenible.

Finamente, como se afirma en la declaración de la celebración del Día Mundial de la Diversidad Cultural acontecimiento al que tanto apelamos cuando queremos expresar la filosofía de nuestro Premio Intercultural, *“vivimos en la era de los límites: límites de nuestros recursos, límites de nuestro planeta- y nuestra respuesta debe consistir en liberar el recurso renovable más poderoso con que contamos, la inteligencia y la creatividad humanas”*. Nuestra diversidad cultural es un estímulo para la creatividad. Invertir en esta creatividad puede transformar a las sociedades. Nos incumbe desarrollar en los jóvenes la educación y las competencias interculturales para mantener viva la diversidad de nuestro mundo y aprender a obrar juntos, en la diversidad de nuestras lenguas, culturas y religiones y generar así el cambio. Y así acaba la declaración antes aludida: *“Exhorto hoy a todos los Estados Miembros de la UNESCO a que transmitan este mensaje al más alto nivel, a fin de integrar la cultura y la diversidad cultural en la agenda de desarrollo sostenible después de 2015. Hagamos de la cultura una prioridad, ahora mismo”*.

Luis Rodríguez García
Director de la Cátedra Intercultural

INTRODUCCIÓN

Si quisiéramos trazar un hilo central que hilvanara la variedad y riqueza de los trabajos que a continuación presentamos, no cabe duda de que lo que se ha venido a llamar *Competencia Comunicativa Intercultural* estaría muy presente de una forma u otra en todos ellos. Basada a partir de y junto al conocido documento desarrollado por el Consejo de Europa en 2001 – *El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*- su promotor, Michael Byram propone un modelo de individuo que al enfrentarse (o, mejor, encontrarse) en otra cultura, no persiguiera emular al “hablante nativo ideal” como había estado ocurriendo en las últimas décadas del siglo pasado, sino que aspirara a ser ese “hablante intercultural” que ejerciera de mediador, de interlocutor común entre culturas distintas, entre formas diferentes de vivir e interpretar el mundo. Para ello se identificarían cuatro *saberes*, cuatro dimensiones en esta competencia intercultural: **saber ser** (relacionado con los valores y actitudes propios y la capacidad de percibir al otro), **saber** (el conocimiento del mundo y el sociocultural), **saber aprender** (la capacidad de observar y participar en nuevas experiencias y de incorporar conocimientos nuevos a los existentes). Y por último, el **saber hacer** (la capacidad de integrar y poner en funcionamiento los saberes anteriores en situaciones específicas de interculturalidad).

Por tanto, las nuevas sociedades multiculturales y multilingües precisan, ya no solo una competencia comunicativa que nos haga entender otras lenguas, sino una herramienta que nos haga comprender también sus culturas. Lo que nuestra sociedad demanda en la actualidad es el paso desde la mera comunicación interpersonal hasta lo que definimos como el encuentro intercultural, que implica la comunicación, la mediación e interpretación, pero a su vez, la identificación con las diferencias o el propio desarrollo de una identidad empática.

Algunos de los componentes que conformarían esta competencia comunicativa intercultural serían por mencionar algunos (Byram, 1997)¹: el conocimiento de cómo funcionan los grupos e identidades sociales, tanto los propios como los ajenos; habilidades para interpretar y contrastar; para descubrir e interrelacionar; una consciencia cultural crítica o actitudes tales como la curiosidad, disponibilidad, relativización, tolerancia, etc.

Todas estas características son las que quedan reflejadas de un modo u otro, en cada uno de los capítulos que se suceden. En los dos trabajos premiados queda bien patente cuando el de D^a Inmaculada Antolínez se centra precisamente en el “objeto de construir la interculturalidad” y “formar en competencias y capacidades interculturales”, presentando un trabajo comparativo de los procesos sociales vinculados a la construcción de la diferencia y desigualdad en dos escuelas públicas -una de Sevilla y otra de Méjico- con unos paradigmas educativos que siguen por un lado, las denominadas *Comunidades de Aprendizaje* y por otro, las *Escuelas Secundarias Comunitarias Indígenas*.

¹ Véase: Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon, Multilingual Matters.

El premio en la vertiente de innovación otorgado a D^a Blanca de la Puente, no puede responder con mayor claridad a todo lo que la Competencia Comunicativa Intercultural propugna. El propio programa educativo japonés ECAD (English Communication Ability Program) otorga la principal prioridad al fomento de actitudes que favorezcan que los alumnos interactúen en un mundo globalizado con autonomía y en cooperación con otros, pero a la vez conservando su identidad y sabiendo reconocer y aceptar las diferencias. No solo busca fomentar una actitud que logre una comunicación con éxito, sino que intenta inculcar valores como el respeto y tolerancia hacia otras gentes y costumbres, despertando así en los alumnos su sensibilidad cultural y por ende, su competencia intercultural.

El concepto de *gestión cultural* que se recoge en el texto de D. Jesús Moreno, hace referencia a la competencia que desarrolla habilidades y actitudes en los jóvenes de la Sierra de Santa Marta (Méjico) para impulsar procesos que movilicen los saberes propios y los recursos humanos y naturales de las comunidades indígenas locales. Lo logran a través de la articulación estratégica de estos conocimientos con los científico-técnicos que genera la Licenciatura en Gestión Integral para el Desarrollo, impartida por la Universidad Veracruzana Intercultural. Gracias a este diálogo de saberes endógenos y de colaboración técnica, se están logrando por ejemplo, que en buena medida, la emigración de estas zonas indígenas rurales esté disminuyendo notablemente.

Partiendo de los dos pilares de la sostenibilidad del medioambiente y el respeto y la convivencia pacífica entre las personas surgen *Los sueños de Gaia: Una iniciativa Intercultural de Educación para la Paz*, proyecto en el que participan niños y niñas de 7 a 12 años de una decena de países como Alemania o Costa Rica, España o Serbia, por ejemplo, en los que mediante el trabajo cooperativo construyen puentes de amistad y de aceptación de las diferencias, cuidando del medioambiente además, o como excusa motivadora. A través de actividades de conocimiento de la naturaleza, de sensibilización, de orientación o actividades transversales como juegos, informativos de televisión o periódicos, logran poner en valor todo aquello que les une y obviar o interpretar las diferencias.

Por otro lado, no cabe duda de que la Competencia Intercultural comparte con la fundación Vicente Ferrer principios básicos tales como creer en las personas, en su capacidad de acción y en sus posibilidades de cambio, o favorecer la participación activa de esas personas y respetar la cultura y las costumbres. Pues bien, el trabajo de D^a Antonia Navarro contrapone dichos principios con los que se pueden reflejar en el film *Slumdog Millionaire*, producto exótico y exitoso que consumimos en occidente para seguir manteniendo las posiciones más desfavorecidas y por tanto, la identidad de superioridad del poder occidental; sin hacer ningún esfuerzo por conocer, mediar e interpretar la realidad cultural de la India.

Las sinergias de colaboración entre las universidades de Córdoba (España) y la de Abdelmalek Essaadi en Marruecos para analizar y superar la brecha de género en el ámbito del turismo rural de ambos países, reflejan en mucho lo que decíamos arriba de los distintos saberes que integran la Competencia Intercultural: el **saber** de las dos realidades

socioeconómicas de estos entornos, el **saber ser** de las idiosincrasias propias y del otro y defenderlas; el **saber aprender** haciendo innovadoras y enriquecedoras propuestas de mejora y por último, el **saber hacer** que aúna todos estos saberes anteriores para poner en funcionamiento una Hoja de Ruta y Guía de Buenas Prácticas a seguir.

Por último, si hay una reflexión que abunda aún más en todos estos conceptos de cultura y conciencia intercultural es la de D. Antonio Roldán ya que en su *Análisis de la Didáctica de Lenguas y Culturas* hace un muy interesante y curioso recorrido diacrónico por algunos materiales de enseñanzas de segundas lenguas que deja ver cómo, a pesar de que como se ha afirmado en innumerables ocasiones, lengua y cultura forman parte de una misma moneda, el reflejo de la cultura en los libros de texto ha sufrido (en el pleno sentido de la palabra) diferentes tratamientos dependiendo de la perspectiva con la que fuera enfocado. Así, hace una propuesta final en la que recoge el deseo que compartimos muchos docentes: encontrar unos materiales de enseñanza que favorezcan el desarrollo de una conciencia intercultural, que nos hagan conscientes de la diversidad, que consolide al inglés como *lingua franca* internacional, pero sin que ello le suponga ser el modelo lingüístico cultural dominante, sino que sirva, como venimos diciendo, para establecer una comunicación que no sea solo expresar significados propios, sino actuar como intermediarios entre interlocutores iguales.

Cuando titulábamos el presente libro *Globalización y Pluralidad Cultural* pretendíamos dejar patente lo que nos ocupa en él: el mundo -el globo- es un lugar pluricultural, multilingüe y millonario en seres y realidades que, afortunadamente y como vemos en los trabajos que siguen, investiga, hace esfuerzos, innova y lleva a cabo una gran variedad de proyectos encaminados a entendernos como iguales, a mediar sin superioridades, a interpretar sin sesgos.

Ana M^a Luján Jiménez.
Coordinadora de la publicación.

ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS Y PRÁCTICAS INTERCULTURALES EN ESPAÑA Y MÉXICO: APORTES PARA LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS INTERCULTURALES CRÍTICAS

Inmaculada Antolínez Domínguez
Universidad Pablo de Olavide y Universidad Loyola Andalucía
iantdom@upo.es

RESUMEN

Este trabajo resume algunas ideas principales de una tesis doctoral defendida en 2013. Su objetivo era analizar los procesos de construcción de la diferencia y su relación con la desigualdad de la población extranjera en España e indígena en México en el marco de la educación intercultural. Presentaremos los fundamentos teóricos del trabajo, la metodología de análisis de tipo cualitativo, las políticas educativas relacionadas con la interculturalidad en ambos países así como dos experiencias educativas. Los principales resultados se centrarán en cómo se construye la alteridad, cómo es entendida la interculturalidad y cómo es puesta en práctica. Finalmente se señalarán los factores fortaleza de una gestión de la diversidad cultural desde lo que denominamos paradigma de la diversidad para concluir con una propuesta de formación en competencias interculturales críticas.

PALABRAS CLAVE

educación intercultural, interculturalidad crítica, políticas educativas, etnografía, contextos desfavorecidos.

ABSTRACT

This paper summarizes some of the main ideas of a doctoral thesis defended in 2013. The purpose was analyzing the processes of construction of difference and inequality in the context of intercultural education regarding foreign population in Spain and indigenous people in Mexico. We present the theoretical underpinnings, the methodology of qualitative analysis, the educational policies related to multiculturalism in both countries as well as two educational experiences. The main results will focus on how otherness is constructed, how interculturalism is understood and how it is implemented. Finally, we present the strength factors of managing cultural diversity from the paradigm of diversity and conclude with a proposal for training in critical intercultural competences.

KEY WORDS

intercultural education, critical interculturality, educational policies, ethnography, disadvantaged contexts.

INTRODUCCIÓN²

La interculturalidad ha sido un concepto teórico y programático que ha amparado una multiplicidad de proyectos de investigación, de intervención, medidas desde la Administración pública y prácticas concretas en centros escolares desde la década de los setenta y ochenta tanto en España como en México. En los años 2007-2008 existía en la Comunidad Autónoma de Andalucía unos proyectos de formación del profesorado en interculturalidad a partir de las Instrucciones del 27 de julio de 2007 de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado. Estos proyectos podían ser solicitados por centros de educación infantil, primaria, secundaria y permanente de la Comunidad Autónoma de Andalucía para solicitar una formación en centros que favoreciese y fomentase una educación intercultural. Finalmente desaparecen pasando a financiarse las posibles actividades vinculadas al alumnado inmigrante en un centro a través de la Orden del 14 de enero de 2009 por la que se regulan las medidas de apoyo, aprobación y reconocimiento al profesorado para la realización de proyectos de investigación e innovación educativa y de elaboración de materiales curriculares³. De la misma forma, en el mismo año 2007 encontramos otras dos órdenes que regulan tanto las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística y otro tipo de medidas respecto al alumnado inmigrante como la concesión de subvenciones a entidades sin ánimo de lucro para programas de mediación intercultural⁴. Con el paso de los años, hasta llegar actualmente al 2013, nos hemos ido encontrando con una reducción de la financiación de este tipo de actividades así como la desaparición de algunas de ellas.

Todo ello nos hace sospechar que la “interculturalidad”, como objeto teórico y diana de la intervención, parece que está empezando a dejar de tener el protagonismo discursivo de hace unos años. Sin embargo, si atendemos a los informes actuales sobre racismo, constatamos que en estos tiempos de recortes en gasto social, están cobrando especial fuerza ciertas actitudes xenófobas. Así el Informe 2011 sobre racismo y xenofobia en España nos muestra cómo pese a la contracción de los flujos migratorios en el último año, el deseo de cerrar puertas a la inmigración es actualmente similar al de 2008, mostrando igualmente la ampliación en el último año del deseo de expulsión de inmigrantes (aunque se pregunte por los legalmente instalados). En dicho informe se muestra también cómo se han acentuado las

2 Este artículo es producto de los trabajos financiados por el programa nacional I+D+i convocatoria 2010 (ref. EDU2010-15808), por el programa de Excelencia de la Junta de Andalucía (ref. SEJ-6329) y por los Incentivos para la Formación de Personal Docente e Investigador en Áreas de Conocimiento Deficitarias de la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía. Igualmente quisiera expresar mi agradecimiento a mis dos co-directoras, la Dra. María García-Cano Torrico y la Dra. Cristina Villalba Quesada así como a los/as participantes de la investigación y miembros del CEIP Adriano del Valle y la Escuela Secundaria Comunitaria de San Andrés Solaga.

3 Véase BOJA nº 21. 2 de febrero de 2009.

4 Véase Orden del 15 de enero de 2007 y Orden del 3 de agosto de 2007.

imágenes negativas de la inmigración, a los que se les atribuyen la responsabilidad en la detracción de oportunidades laborales (pérdida salarial y de puestos de trabajo), y de acceso a los recursos públicos (acaparan ayudas, perciben más de lo que aportan). Estas ideas son cada vez más compartidas por el conjunto de la población. A estos discursos y percepciones se suma el ascenso producido en el discurso identitario y de integración-adaptación por parte del inmigrante, en consonancia con su protagonismo en los debates político-mediáticos.

Por este motivo el Informe concluye con la necesidad de cuidar las imágenes y mensajes que de la inmigración se transmiten para que no alienten ni el racismo ni la xenofobia en sus diversas formas (Cea y Vallés, 2011: 404). Las medidas de austeridad nunca pueden conllevar el incumplimiento de las obligaciones de derechos humanos respecto a los cuales consideramos que es necesario formar en forma de competencias y capacidades.

Junto a ello, un segundo elemento de interés tiene que ver con el hecho de que la interculturalidad ha vivido con el estigma de amparar propuestas socio-políticas y educativas ambiciosas pero con escasa concreción práctica. De ahí que múltiples autores hayan hablado sobre la brecha existente entre la teoría y la práctica de la interculturalidad (Portera, 2008) acusando, como veremos en nuestro propio trabajo, que existe un discurso intercultural construido sobre la igualdad y la justicia social pero que está teniendo pocos resultados en la realidad social y educativa en relación con las poblaciones minorizadas.

Este trabajo, síntesis de las ideas principales de una tesis doctoral defendida en 2013, trata de responder precisamente a estas dos cuestiones. En primer lugar, intenta rescatar qué se está haciendo desde la práctica educativa con el objetivo de construir la interculturalidad precisamente “desde abajo” en relación con lo que se plantea desde los marcos institucionales. En segundo lugar, igualmente trata de responder a la urgencia actual de seguir formando y formando-nos en competencias y capacidades interculturales.

Consideramos que es ésta una labor esencial tanto de la investigación en el marco de las ciencias sociales como en el campo de intervención. Apostamos igualmente por revalorizar lo que viene denominándose como interculturalidad crítica desde el enfoque decolonial (Lander, 2000) donde la cuestión central no estriba tanto en la visibilización de la diferencia sino ante todo y por encima de todo en ese problema social histórico y estructural denominado “desigualdad”.

Desde el análisis comparativo de las políticas educativas de atención a la diversidad y dos experiencias educativas concretas en España y México, ofrecemos una serie de resultados sobre cuáles son los paradigmas educativos que están vigentes actualmente y planteamos, a modo de conclusión, ciertos aportes para seguir construyendo precisamente esa denominada “interculturalidad crítica” tanto como concepto teórico-ideológico como en forma de propuesta práctica de formación e intervención.

1. MARCO TEÓRICO

Teniendo en cuenta el planteamiento de este trabajo, el objeto de investigación es definido como el análisis de los procesos de construcción de la diferencia en el marco de la educación intercultural y su relación con la desigualdad y exclusión de determinados colectivos de población. Dichos colectivos eran población inmigrante en el caso de España e indígena en México. Entendemos que la interculturalidad va más allá de su reduccionismo a unos grupos de población concretos definidos exclusivamente por origen étnico y/o nacional. Sin embargo, tras un primer análisis bibliográfico pudimos detectar que dichos grupos de población se convertían en la población diana de las políticas denominadas “interculturales” o de “atención a la diversidad” en ambos países y que, por otro lado, eran colectivos idóneos a propósito de los cuales poder observar dichos procesos de construcción de la diferencia.

A partir de dicha definición del objeto, y fruto del carácter inductivo de esta investigación, nos parecía de especial interés centrar el marco teórico de este trabajo en tres bloques principales: 1) La construcción de la diferencia en el seno de los Estado-nación y su relación con la desigualdad y exclusión como problema central de este trabajo; 2) Los debates en torno a la interculturalidad y la emergencia de los Estudios Interculturales y; 3) La concreción de dicha gestión de la diversidad cultural en el ámbito de la educación formal llamando especialmente la atención sobre las estrategias pedagógicas transformadoras y/o innovadoras donde tiene un papel esencial la vinculación de la escuela y la comunidad.

En relación al primer punto, la cuestión central del trabajo giraba entonces en conocer cuáles han sido las estrategias nacionales para gestionar dicha diversidad cultural o, dicho de otra forma, para “moldear” dicha diversidad en identidad nacional. Siguiendo a García, Granados y Pulido (1999) nos encontramos con que, epistemológicamente, nuestro pensamiento organiza la realidad social de tal forma que la diversidad es encapsulada en categorías sociales diferentes. De ahí que pasemos de la diversidad a la diferencia. En la diferenciación se esencializan las diferencias y además éstas son aprehendidas de forma holística, esto es, al percibir todos sus rasgos a la vez se establece la diferenciación inmediata. La desigualdad, sin embargo, es una condición estructural de las sociedades capitalistas sustentadas en la jerarquización y valoración desigual de unos grupos frente a otros (López-Aranguren, 2005), lo que provoca un posicionamiento social vertical diferenciado. En las sociedades actuales, en el proceso de diferenciación de determinados grupos ya hay una valoración desigual colocando a unos colectivos dentro del Estado-Nación y las diversas ventajas que ello conlleva y a otros fuera. Ello puede apreciarse tanto en las medidas políticas y legislativas que, bien ubican a unos colectivos fuera de la condición de ciudadanía institucionalizándose la xenofobia (De Lucas, 1997) (véase inmigrantes en situación irregular), bien son categorizados como “ciudadanos de segunda categoría” (Tezanos, 2001: 14) sin acceso a los derechos básicos tanto en la esfera de lo político, lo económico y lo social (Subirats, 2010).

En el marco de las diversas formas de gestionar la diversidad cultural en el seno del Estado-nación, aparece la propuesta intercultural utilizándose en España desde la década aproximada de los años noventa, en los ochenta en América Latina y con una trayectoria mayor en otros países, principalmente Estados Unidos bajo la denominación de educación multicultural (Sleeter & Grant, 1987). Desde sus inicios, es un término que aparece emparentado con las diferentes formas de atención a colectivos minorizados (Carbonell, 2000) tales como población gitana, clases sociales “en desventaja” y, sobre todo, a partir de la presencia en las aulas de los hijos de familias inmigrantes (García, Granados y García-Cano, 2000).

Cada una de las políticas y medidas educativas bajo el rótulo intercultural, tanto en Estados Unidos como también en Europa y América Latina, han consistido en tratar de dar respuesta política a estos grupos minorizados teniendo en cuenta su posición de desventaja y desigualdad. Dichas respuestas han estado oscilando entre diferentes paradigmas, políticas y modelos educativos como se aprecia en la tabla 1.

Tabla 1.
Paradigmas, políticas y modelos educativos en la gestión de la diversidad cultural.

<i>GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL</i>		
<i>PARADIGMAS</i>	<i>POLÍTICAS</i>	<i>MODELOS EDUCATIVOS</i>
<i>Desigualdad</i>	Asimilacionistas	Asimilacionismo Segregacionismo Compensación
<i>Diferencia</i>	Integración	Melting pot Diferenciación cultural Educación no racista
	Reconocimiento pluralidad de culturas	Currículo intercultural Bilingües y biculturales Orientación multicultural Competencias multiculturales
<i>Diversidad</i>	Interculturalidad	Sociocrítico Holístico Educación Intercultural
	Inclusión	Gestión inclusiva

Fuente: elaboración propia

Siguiendo a Dietz y Mateos (2011), desde el paradigma de la desigualdad se ha desembocado en respuestas políticas compensatorias y a menudo asimiladoras. Se concibe la diversidad cultural como un problema que amenaza la identidad y homogeneidad nacional de ahí que las medidas derivadas desde éstas se basen en la imposición a las minorías

étnicas/culturales de la cultura del grupo mayoritario dominante. En segundo lugar, el paradigma de la diferencia se desarrolla a partir de los nuevos movimientos sociales y sus políticas de identidad. Las exigencias de los grupos minorizados, las dificultades crecientes en los procesos de inserción nacional así como la pérdida de legitimidad de la propuesta asimilacionista conllevaron un replanteamiento de las formas de gestionar la diversidad cultural. De esta manera, la integración ya no se entiende como un proceso de uniformización sino más bien de respeto y convivencia con la diversidad donde el multiculturalismo aparece como proyecto político. Dicho proyecto se basa en un “análisis horizontal” de las diferencias étnicas, culturales, de género, edad, orientaciones sexuales y/o (dis)capacidades y en el empoderamiento de cada una de las minorías mencionadas. Dichos posicionamientos han sido fuertemente criticados, de ahí que varios autores hayan apostado por un multiculturalismo crítico en Estados Unidos (Sleeter y Bernal, 2004) en relación con los enfoques decoloniales (Walsh, 2010; Gorski, 2008). Estos posicionamientos llaman la atención sobre la existencia de la desigualdad y del racismo en las sociedades actuales y propugnan modelos políticos y educativos que lo evidencien y reviertan. Este último tipo de multiculturalismo lo ubicamos dentro del paradigma de la diversidad. Éste trata de superar tanto la postura monoculturalista asimiladora como las posturas multiculturalistas que esencializan las diferencias que vimos en el anterior paradigma partiendo del “carácter plural, multisituado, contextual y por ello necesariamente híbrido de las identidades culturales, étnicas, de clase, de género etc. que articula cada individuo y cada colectividad” (Dietz y Mateos, 2011: 170).

Desde nuestro punto de vista, este tipo de políticas y modelos educativos no dejan de ubicarse en un terreno de abstracción, como *desiderátum* teóricos hacia los que tender pero que no han conseguido aún concretarse en las prácticas legislativas y educativas, tal y como señalaba Portera (2008) hace años.

De ahí que el tercer bloque del marco teórico se dedique a revisar qué tipo de experiencias educativas se podían encontrar en la práctica real en relación con los anteriores paradigmas. En el caso concreto de la investigación nos centramos en dos propuestas educativas que eran las que amparaban los dos casos de estudio. La escuela de Sevilla desarrolla un proyecto denominado Comunidades de Aprendizaje el cual se sitúa en el conjunto de proyectos que pretenden mejorar la calidad de la educación para cambiar las relaciones de desigualdad dentro y fuera de la escuela.

La propuesta de Comunidad de Aprendizaje se define dentro del modelo de escuela inclusiva como un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula (Valls, 2000: 8).

El desarrollo y puesta en práctica del proyecto de Comunidades de Aprendizaje se sustenta en un protocolo compuesto de varias fases. La primera fase consiste en la sensibilización de los diferentes actores de la comunidad con el proyecto (principalmente del

profesorado), desde el conocimiento de experiencias previas y consultando documentación que ayude a tomar la decisión de forma consensuada. La segunda consiste en la toma de decisión de transformarse en Comunidad de Aprendizaje con el apoyo del claustro de profesores y el Consejo Escolar. En la tercera etapa, conocida como la fase del sueño, todos los miembros de la comunidad educativa plantean propuestas concretas relacionadas con el modelo de centro que desean crear, basándose en los principios de la Comunidad de Aprendizaje. A continuación tiene lugar la fase de selección de prioridades para determinar la dirección del trabajo a partir de un análisis de la situación del centro educativo y del entorno. Por último, la fase de planificación consiste en la organización de grupos de acción heterogéneos y las comisiones de trabajo mixtas (profesorado, alumnado, familiares, agentes del entorno, etc.) para abordar el plan de acción de acuerdo a prioridades.

La propuesta teórico-pedagógica en la que se fundamenta es el aprendizaje dialógico, el cual respondería a las necesidades de la actual sociedad de la información, la multiculturalidad y el giro hacia la importancia del diálogo en diferentes ámbitos de lo social y en las interacciones (Aubert et al., 2010). Dicha propuesta recibe los aportes de diversas áreas tales como la teoría pedagógica de la acción dialógica de Paulo Freire; la teoría sociocultural del desarrollo y el aprendizaje de Vigotsky; las explicaciones económicas, políticas y sociológicas de Chomsky, Beck o Sen y la teoría de la acción comunicativa de Habermas.

En síntesis, las Comunidades de Aprendizaje se definen desde su búsqueda de la transformación de la estructura y organización escolar, así como, del entorno en la que ésta se encuentra, como una escuela que propicia la reflexión del profesorado sobre su práctica docente incentivando la innovación y renovación pedagógica (Elboj et al., 2002); que busca la participación y formación de los familiares y la comunidad (Puigvert y Santacruz, 2006) y; que persigue el aprendizaje a todos los niveles según los principios de aprendizaje dialógico, inclusión, trabajo cooperativo e interactividad (CREA, 1999).

En el caso de México, es interesante presentar la propuesta pedagógica que se encuentra a la base de las Escuelas Secundarias Comunitarias Indígenas en el estado de Oaxaca como proyecto teórico en donde la relación escuela-comunidad tiene un papel prioritario. El modelo educativo de Escuela Secundaria Comunitaria nació en el curso escolar 2004-05 bajo la premisa de ser una respuesta a las necesidades educativas reales de la población indígena del estado de Oaxaca y con el fin de que los alumnos y alumnas pudiesen continuar sus estudios en etapas superiores dentro de la Educación Indígena o subsistema Bilingüe Intercultural.

Los ejes vectores en torno a los que gira el planteamiento teórico son varios e incluso han ido variando. En un primer momento, se incluía la interculturalidad como principio de orientación del modelo entendida como un “ideal que busca una convivencia pacífica y democrática entre los diferentes actores sociales, pertenecientes también a distintas a sociedades, cada una con sus respectivas culturas, en otras palabras, el uso de elementos culturales como producto de una negociación social” (IEEPO, 2004: 40). Sin embargo, cabe

precisar que este principio fue eliminado en el posterior documento teórico elaborado en 2007 tras la primera evaluación del modelo. Se mantuvieron en cambio los siguientes ejes vectores sustentadores:

- El comunalismo o comunalidad entendida como “modo de vida de los pueblos originarios” y que se sustenta en la solidaridad, reciprocidad, democracia activa y participativa, respeto mutuo, valores que ponen en relación la comunalidad con la interculturalidad.

- El comunitarismo. Acabamos de ver que la “comunalidad” no puede entenderse sin la existencia de una entidad en la que desarrollarse, la comunidad. Ésta es una base definitoria de la existencia indígena.

- Liberación, ya que el modelo educativo pretende fundamentarse en una educación crítica, reflexiva y propositiva de la problemática económica, social, política y cultural en la que los pueblos originarios han vivido y aún conviven. Desde este punto, se persigue el fortalecimiento de la identidad y de los derechos individuales y colectivos de los pueblos indígenas para poder ejercerlos con autonomía.

2. METODOLOGÍA UTILIZADA

La etnografía nos resultó el tipo de metodología más adecuada para la mirada cualitativa e inductiva que tenía este trabajo. Entendemos la propuesta etnográfica como “proceso metodológico global” (Velasco y Díaz de Rada, 1997: 18) que integra una serie de técnicas de producción de datos, su descripción, su interpretación y el propio acto de escritura de los textos. Respecto a las técnicas, el elemento central ha sido el diario de campo, registrando en él tanto observaciones participantes como no participantes y auto observaciones dentro de la institución escolar y en entornos comunitarios.

Por otro lado, se realizaron 102 entrevistas formales semiestructuradas a diferentes actores que detectamos relacionados con la gestión de la diversidad cultural en ambos casos como puede apreciarse en la tabla 2.

Tabla 2. Actores entrevistados en España y México

ACTORES ENTREVISTADOS	ESPAÑA (55 entrevistas)	MEXICO (47 entrevistas)
Técnicos/políticos	9 (regional y local)	10 (regional y local)
Asesores pedagógicos	4 (local)	6 (local)
ONG/Asociación	2 (ACRE y Andalucía Acoge) 4 (otros)	1 (CMPIO)

Docentes	7 (escuela caso de estudio)	2 (primaria intercultural bilingüe)
	3 (equipo directivo)	1 (primaria general)
	1 docente específico	3 (escuela caso de estudio)
	13 (otras escuelas)	3 (otras escuelas)
		1 (Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca)
Familias	4 (nacionales)	15 indígenas
	4 (extranjeras)	
Alumnado	4 (nacionales y extranjeros)	5 indígenas

Fuente: elaboración propia

Optamos por un trabajo comparativo (Cañs, 2002) a partir de la elección de dos estudios de caso sobre dos escuelas públicas. El tema de la investigación fueron los procesos sociales vinculados a la construcción de la diferencia y la desigualdad en ambas escuelas en el marco de la educación intercultural.

Por último, las dos regiones escogidas para la comparación fueron un barrio desfavorecido en la ciudad de Sevilla, Comunidad Autónoma de Andalucía en España y una comunidad rural indígena en el distrito de Villa Alta, estado de Oaxaca, México. Ambas escuelas respondían a ciertos criterios que definimos para su elección: titularidad pública, en contextos de desigualdad y que trabajasen de manera explícita la interculturalidad. El trabajo de campo se ha sustentando en la realización de etnografías escolares (y comunitarias) en ambos casos teniendo una duración de 16 meses en el caso de España y 8 en el caso de México.

3. POLÍTICAS EDUCATIVAS “INTERCULTURALES” EN ESPAÑA Y MÉXICO

3.1. El caso de España

La gestión política de la diversidad cultural en educación formal en el contexto europeo ha estado vinculada a determinados grupos considerados en situación de riesgo de exclusión de oportunidades educativas tales como analfabetos/as, población de hijos de trabajadores migrantes, trabajadores itinerantes o gitanos, personas con discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales y con dificultades de aprendizaje y el colectivo de mujeres⁵.

⁵ Véase Primer Programa de Acción de 1976.

Sin embargo, será en la década de los 70 cuando el Consejo de Europa vaya adoptando diferentes estrategias de pedagogía multicultural/intercultural (Portera, 2008). En el Programa de Acción de 1976⁶ se definen una serie de medidas concretas: organizar una enseñanza acelerada del idioma de acogida, mantener una enseñanza de la lengua y cultura de origen y, finalmente, ampliar la información a las familias sobre las oportunidades de educación y formación.

En la década de los noventa se comienza a incorporar en la legislación europea el discurso sobre interculturalidad y plurilingüismo destacando acciones para toda la ciudadanía y no sólo para los hijos de los migrantes, abogando por la preparación para vivir en sociedades multiculturales y multilingües y destinadas a la superación del racismo y la xenofobia.

Centrándonos en España, la educación intercultural cobra protagonismo a partir de una serie de factores, principalmente la presencia de alumnado extranjero en las aulas. Ello ha provocado reflexiones en el profesorado que han derivado en innovaciones educativas denominadas bajo el rótulo “educación intercultural” (Essomba, 2007).

La Constitución española ha sido el marco normativo en el que se han movido cada una de las leyes educativas del país. Un poco antes, durante la época de dictadura, se crea la Ley General de Educación de 1970 en la que se conceptualizaba al “diferente” como aquél que no se incorporaba al sistema educativo y que por tanto, se comportaba como un “delincuente” o un “anormal”, sin recogerse en ningún espacio a la población gitana. En la segunda ley, la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación, L.O.D.E. (1985) aparece por primera vez la división entre centros públicos (artículo 18) y los centros privados concertados (artículo 22). En este marco se llevan a cabo medidas por primera vez de atención al alumnado gitano a partir de las llamadas “escuelas puente” consistentes en la segregación de dichos menores en centros escolares independientes, cercanos a su residencia y dedicados específicamente a ellos. En la mencionada ley educativa, aparece entonces por primera vez la garantía del derecho a la educación de menores extranjeros.

En la década de los noventa España es ya un país receptor de inmigrantes y tiene lugar el primer debate político sobre inmigración en el Congreso. Será en este contexto cuando vea la luz la Ley Orgánica General del Sistema Educativo, L.O.G.S.E. (1990) en la que se plantea por primera vez la integración de los grupos desfavorecidos en la escuela y la lucha contra la discriminación y la desigualdad fueran éstas por razones de nacimiento, sexo, raza, religión u opinión. Si atendemos a su modelo de atención a la diversidad, éste estaba centrado en: a) educación compensatoria, temporal o permanente basada en la diversificación curricular y adaptativa; b) programas de garantía social destinados a aquellos estudiantes que no alcanzaban los objetivos educativos básicos, en riesgo de abandono escolar y que se

6 Dichas medidas se articulan en una disposición jurídica más tarde mediante la Directiva del Consejo, de 25 de julio de 1977 en la que se recoge que estas medidas educativas están destinadas exclusivamente a los hijos migrantes de los países miembros (Italia, Alemania, Francia, Bélgica, Luxemburgo, Países Bajos, Dinamarca, Reino Unido e Irlanda).

encontraran en situación desfavorecida y, c) mantenimiento de los idiomas y culturas de origen según los derechos de pluralidad lingüística (Aguado, Gil y Mata, 2005).

Una década más tarde entra en escena la Ley Orgánica de la Calidad Educativa, L.O.C.E. (2002) que nunca llegó a concretarse puesto que en 2004 hubo un cambio de gobierno que la paralizó. En dicha ley se recogía la categoría de alumnado con “necesidades educativas específicas” en donde se insertaban por primera vez a los menores extranjeros, además de aquellos superdotados intelectualmente y aquellos con necesidades educativas especiales, bien por la presencia de una o varias discapacidades o por otros factores de análogos efectos. En España se ha seguido dando un aumento de alumnado extranjero en las aulas y en dicho contexto ve la luz, unos años más tarde, la vigente Ley Orgánica de Educación, L.O.E. (2006) la cual, siguiendo los dictámenes europeos, incorpora la noción de competencia básica como una combinación de destrezas, conocimientos y actitudes adecuadas al contexto. Dicha ley se fundamenta en los principios de calidad y equidad, contemplando -en su discurso- la diversidad como un principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos. De ahí que plantee que la atención integral del alumnado con necesidad específica se regirá por los principios de normalización e inclusión partiendo de acciones compensatorias y de adaptación curricular según el principio de igualdad. Sobre el alumnado extranjero, señala la necesidad de programas específicos para el alumnado que presente graves carencias lingüísticas o en competencias básicas y señala que el desarrollo de estos programas será simultáneo a la escolarización del alumnado en el grupo ordinario.

3.2. El caso de México

La interculturalidad, en el caso mexicano, está vinculada con la población indígena, minoría autóctona que en la década de los setenta plantea una serie de demandas sociales y políticas que tienen que ver con su posición en el Estado-nación y que vienen derivadas de su historia colonial y de dominio. Una de dichas demandas de mayor envergadura tiene que ver con propuestas educativas que respondan a las necesidades propias de los Pueblos Indígenas

Entre las disposiciones internacionales de interés en este asunto, cabe señalar el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales, ratificado por la mayoría de países latinoamericanos, que significa el reconocimiento de la existencia de los Pueblos Indígenas y el derecho a controlar sus formas de vida e instituciones. La Declaración Universal de los Derechos Colectivos de los Pueblos de Barcelona en 1990 plantea que cualquier pueblo tiene el derecho de expresar y desarrollar su cultura, lengua y normas de organización. Sin embargo, la Constitución mexicana no reconoce estos derechos de la Declaración puesto que las comunidades indígenas no son consideradas “sujetos de derecho público” sino “entidades de dominio público” sometidas al Estado. En el Pronunciamiento Latinoamericano por una educación para todos en 2000 se reconocen los valores de la multiculturalidad e interculturalidad en la realidad

latinoamericana abogando por defender la pluralidad de razas, etnias y culturas. La Declaración de Cochabamba de la UNESCO en 2001 aboga por defender de nuevo la diversidad cultural latinoamericana y la necesidad de crear instituciones educativas más flexibles para atender dicha diversidad. La más reciente Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los Pueblos Indígenas de 2007 establece los derechos básicos de dichos colectivos, entre ellos, aquellos destinados a una educación propia y pertinente de calidad. A día de hoy, sin embargo, ningún gobierno ha adoptado ninguna medida especial que recoja lo planteado en dicha Declaración.

La diversidad cultural en México, como en la mayoría de países latinoamericanos, aparece estrechamente relacionada con las poblaciones autóctonas de origen indígena. La atención educativa a dichos colectivos ha estado marcada por la herencia colonial basándose en la conversión, la dominación y la aculturación (Aguirre, 1975). Sin embargo, las comunidades rurales y con población minoritaria fueron escasamente atendidas hasta el punto de que, con el inicio de la independencia de México, existía en el país un alto nivel de población que no hablaba castellano, además de una estratificación evidente entre indígena y no indígena. Con el inicio del Estado-nación tras la independencia, comienza a imperar la idea ilustrada de que la modernización depende de la unidad nacional y de la homogeneización cultural tratada de imponer sobre la pluralidad y diversidad evidentes.

La primera medida institucional en materia educativa residía en la Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos de 1857 en la que se separaba la religión de la educación y se imponía a ésta como gratuita y laica. Años más tarde, durante la época del Porfiriato⁷ se crean las primeras escuelas para indígenas con el objetivo de castellanizar directamente y enseñar una matemática elemental. Tras la Revolución mexicana de 1911, se firma el decreto de 18 de junio de 1911 conforme al cual se crean las escuelas de instrucción rudimentaria con los mismos objetivos de las escuelas anteriores. En este período se crea la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917 la cual sufrió una serie de reformas posteriores con el fin de reconocer el carácter pluricultural, étnico y lingüístico de la nación mexicana⁸.

En los años veinte se funda la Secretaría de Educación Pública (SEP) manteniendo una política de incorporación mediante un sistema escolar nacional en el que no se planteaban métodos pedagógicos específicos para los indígenas aunque años más tarde nacen las Casas del Estudiante Indígena con la pretensión de “mexicanizar” a los alumnos/as. En los años treinta se crea un Departamento de Asuntos Indígenas que en la década siguiente pasará a ser Dirección y a depender directamente de la SEP, además de la creación del Instituto Indigenista de México. En 1978 se creará la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) que dará

7 Por Porfiriato se entiende a la etapa de la historia transcurrida entre 1876 y 1911, caracterizada por el gobierno de Porfirio Díaz, que sólo se interrumpió entre 1880 y 1884 con el período presidencial de Manuel González.

8 Véase la Reforma Constitucional del artículo 4º en 1992 y la del artículo 2º de 2001.

un mayor respaldo al Programa Nacional de Educación para Todos, surgido con el objetivo de lograr la educación primaria para todos los niños y niñas, la castellanización de los/las indígenas y la alfabetización y educación elemental para los adultos. Desde la DGEI nace por primera vez un planteamiento pedagógico para una Educación Indígena Bilingüe Bicultural basada en el aprendizaje de la lengua materna y gradualmente el español como segunda lengua. Igualmente, se dedicará a la tarea de elaborar materiales didácticos y validar metodológicamente el enfoque bilingüe bicultural. Sin embargo, la experiencia fue demostrando que los programas de educación bilingüe bicultural estaban funcionando a modo de compensación de necesidades lingüísticas sin mayor implicación en su carácter cultural. De ahí que, en la Reunión Regional de Especialistas sobre Educación Bicultural y Bilingüe en Pátzcuaro en 1980 se acuerde cambiar el término bicultural por intercultural para reflejar el dinamismo que los procesos culturales implican aunque el cambio efectivo no se concrete hasta 1990 (Bertely, 1998: 89). En este mismo contexto, es cuando comienzan a surgir determinados movimientos indígenas que plantean la necesidad de una educación destinada a la revalorización e identificación étnica.

Entre 1977 y 1982 se reconoce jurídicamente la educación básica bilingüe bicultural al crearse la DGEI dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica y creándose la carrera de Profesor de Educación Primaria Bilingüe Bicultural complementada años más tarde con la licenciatura en Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) (CEDELIO, 2008: 21-22).

Durante el proceso de “modernización educativa” que culminó con la federalización educativa de 1992⁹ nace el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) y la Ley General de Educación de 1993. En dicha ley educativa no se recoge el principio de educación bilingüe bicultural o intercultural. En ella se defiende el papel de la educación para fortalecer la identidad nacional aunque reconoce la pluralidad lingüística de la nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Igualmente, entre sus valores destacan la defensa de la equidad, el derecho a la diferencia y la promoción de la democracia.

En la última década han surgido una serie de disposiciones jurídicas así como instituciones que sirven de marco de acción y fundamentación de la educación para los Pueblos Indígenas. En primer lugar la Ley General de Derechos Lingüísticos de las Comunidades y Pueblos Indígenas (2002) en la que se reconoce y defiende el uso y existencia de las lenguas indígenas en el seno de la nación mexicana como derecho individual y colectivo de los pueblos indígenas. En los mismos años surge el Programa Nacional de Educación (ProNaE 2001-2006) en el que se defiende el enfoque de educación intercultural bilingüe abogando por una educación intercultural para todos los mexicanos e intercultural

9 En dicho proceso se delega en cada uno de los estados la administración de la educación.

bilingüe para las regiones consideradas multiculturales. Actualmente el Programa Sectorial de Educación (2007-2012) no recoge el principio intercultural en sus propuestas discursivas sino que plantea como objetivos el logro de una educación integral, de calidad y acorde con las necesidades tecnológicas actuales. Por último, la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la SEP en 2001 destinada a promover y evaluar la política educativa intercultural bilingüe, entre otras acciones. Por otro lado, en 2003 se creó el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) como organismo descentralizado y que tiene su cargo el desarrollo de la Ley General de Derechos Lingüísticos.

4. EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN TORNO A LA INTERCULTURALIDAD EN ESPAÑA Y MÉXICO

4.1. El Colegio de Educación Infantil y Primaria Adriano del Valle en la ciudad de Sevilla, Andalucía.

La experiencia que presentamos a continuación está siendo desarrollada en una escuela de primaria de la ciudad de Sevilla en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Dicha comunidad se encuentra en la zona suroccidental de Europa, la conforman 8 provincias, cuenta con 770 municipios y es la más poblada de toda España.

La ciudad de Sevilla es la capital de la Comunidad Autónoma además de la provincia que lleva su mismo nombre. Contaba con 703.021 habitantes y, en toda la provincia, aparecía censada un 4,2% de población extranjera¹⁰. Dicha ciudad se divide en 11 distritos municipales, estando el centro educativo que vamos a presentar en un distrito considerado “desfavorecido” dentro de la ciudad. Dicho distrito presenta un perfil socio-demográfico complejo. Existen zonas con un alto número de familias monoparentales, con bajo nivel socioeducativo, un alto índice de desempleo, presentando adicciones de diverso tipo y con escasa red de apoyo¹¹. Por otro lado, en las fechas del trabajo de campo era el segundo distrito con mayor población extranjera contabilizada con un 13,19%. Las principales nacionalidades eran, a fecha de 2006, la marroquí, china y rumana¹².

La zona en la que se ubica el centro escolar se formó a partir de la llegada de población rural a mediados del siglo XX y a partir del año 2000 de población extranjera. La realidad diversa del contexto ha sido asumida por la Administración educativa siendo considerada esta escuela como Centro de Atención Educativa Preferente (CAEP) desde 1988 y posteriormente

10 Datos del INE (2011)

11 Datos de entrevista informal a trabajadora social de la Unidad de Trabajo Social de la zona (2008).

12 Datos del Excmo. Ayuntamiento de Sevilla (2008) La Sevilla de los once distritos municipales. Datos del Padrón Municipal a 1 de enero de 2006.

aprobando un Plan de Compensación Educativa hasta 2012 para “paliar” las necesidades que mostraba el alumnado de la zona en recursos materiales y humanos.

Sin embargo, los propios profesionales del centro han sido conscientes de esta misma realidad y desde el año 2006 protagonizaron una serie de cambios en su centro. En primer lugar, iniciaron un proyecto denominado “Comunidad de Aprendizaje” cuya finalidad radica más en la “transformación” que en la “compensación” como describimos anteriormente.

Su propuesta teórico-pedagógica se basa en el aprendizaje dialógico basado en la comunicación y el consenso igualitario (Habermas, 1987; CREA, 1999) y para llevarlo a cabo diseñan estrategias prácticas como las tertulias y los grupos interactivos dentro del aula. Estos últimos se basan en el trabajo cooperativo y autónomo del alumno/a bajo la supervisión de un adulto (Elboj et al., 2002). Otro de los puntos importantes de las comunidades de aprendizaje radica en el proceso constante de reflexión y crítica que lleva a cabo el profesorado sobre su práctica docente lo que conlleva, por otro lado, el inicio de transformaciones e innovaciones en la estructura y organización escolar. Por último, cabe mencionar la búsqueda constante de la participación activa de toda la comunidad educativa, entendiendo por ésta a los familiares, a los menores, las asociaciones de la zona, ONGs, etc.

Junto a ello, el centro educativo desarrolla también desde el año 2006 lo que denominan “proyecto intercultural” y que aglutina una serie de acciones vinculadas a las medidas institucionales que vimos en apartados anteriores (enseñanza de la lengua vehicular y mantenimiento de la lengua y cultura de origen). Debemos señalar, igualmente, que las actuaciones desarrolladas en el marco del proyecto intercultural han estado dirigidas casi exclusivamente a señalar la diversidad por origen étnico/nacional a partir de celebraciones de días especiales de los países de donde son originarios los menores y desde la formación del profesorado y familias en temas principalmente de inmigración y extranjería.

4.2. La Escuela Secundaria Comunitaria de San Andrés Solaga en Oaxaca. México.

La segunda experiencia que presentamos se desarrolla en una escuela de secundaria denominada “comunitaria indígena” en el distrito de Villa Alta, en la Sierra Norte de Oaxaca. El estado de Oaxaca se ubica al suroeste de la república mexicana, cuenta con ocho regiones, se reconocen 570 municipios y unas 10.511 localidades de las cuales 10.352 tienen menos de 2.500 habitantes. Siguiendo datos de la Confederación Nacional de Población (CONAPO, 2010), 350 de los 570 municipios se caracterizan como de alta y muy alta marginación concentrándose en ellos, además, la mayor cantidad de población originaria. Comparativamente con otras zonas del país, Oaxaca presenta las tasas de mortalidad general, mortalidad materna y fecundidad más elevadas (IEEPO, 2007). Hay que mencionar el papel que juega en ello la extrema orografía del terreno y la dispersión de las localidades. A esto se une el peso importante de la migración provocando la salida de una cantidad elevada de población a otras regiones de México y Estados Unidos.

Si atendemos a las características socioculturales un rasgo particular de Oaxaca es su pluralidad cultural. Se habla de la existencia de 16 grupos etnolingüísticos y más de cien variantes dialectales, con un 36.58% de población declarada hablante de alguna lengua indígena (Censo de Población y Vivienda, 2010).

Oaxaca se divide en ocho regiones y una de ellas es la Sierra Norte. Se calcula que hay un 63.54% de hablantes de alguna lengua indígena siendo la mayoritaria el zapoteco con cinco variantes al interior (Censo, 2010). Uno de los distritos, donde se ubica la escuela de esta investigación, es Villa Alta con más de 30.000 habitantes y caracterizada por su extremada orografía y desniveles. La población se mantiene de una agricultura de subsistencia y de las remesas que recibe de sus familiares emigrados.

En materia educativa coexisten en la Sierra Norte dos tipos de programas: el Bilingüe Intercultural -denominado también educación indígena- y el sistema de educación formal o escuelas “generales”. Actualmente, a nivel de secundaria coexisten el modelo de Educación Secundaria Técnica, Telesecundaria y desde el 2003 el modelo que vamos a presentar denominado Escuela Secundaria Comunitaria.

La propuesta educativa nace desde el planteamiento de un “concepto integral de educación básica con enfoque bilingüe intercultural” (IEEPO, 2007: 5). Ésta se fundamenta en la revalorización de los conocimientos propios conjuntamente con los ajenos, en el compromiso con una educación ética y el reconocimiento y valoración de las lenguas indígenas. La manera para desarrollar dichos objetivos en las escuelas bilingües interculturales se ha basado en la implementación del currículo nacional que atiende a toda la población estudiantil de México, añadiendo contenidos étnicos de los pueblos indígenas en los que se encuentre la escuela y usando la lengua indígena como comunicación dentro del aula junto con el español. Como describimos, la propuesta de Secundaria Comunitaria nace vinculada al modelo de educación intercultural bilingüe aunque, poco a poco, la interculturalidad va perdiendo peso junto a otros más prioritarios ya mencionados como la comunalidad, el comunitarismo y la liberación.

Según estos pilares básicos, la principal diferencia respecto al modelo intercultural bilingüe y más importante apuesta de la propuesta de Secundarias Comunitarias radica en su trabajo curricular y pedagógico. El modelo parte de que existen diferentes tipos de conocimientos: el científico y el comunitario. El primero estaría presente en el contenido curricular formal del Plan y Programa Nacional de Educación y se correspondería con las materias académicas. El segundo es el conocimiento recogido en la comunidad, transmitido de forma oral, que no tiene carácter científico pero que ha sido en el que se ha fundamentado la supervivencia de la comunidad durante siglos. La manera de integrar ambos conocimientos en un aprendizaje común son los proyectos de aprendizaje cuya temática y diseño se decide de manera asamblearia (entre familiares, alumnado, docentes, ciudadanos/as, autoridad) y que, a lo largo del año, son tutorizados por los educadores y educadoras que son definidos/as como “asesores/as” o “facilitadores/as” de los aprendizajes. (IEEPO, 2007). La información

obtenida en dichos proyectos se va presentando periódicamente tanto en lengua indígena como en español buscando además que los resultados de aprendizaje vengan desde la comunidad y reviertan en la misma.

El objetivo final al que aspira el modelo de Secundaria Comunitaria es a disolverse dentro de la propia comunidad en la que existe para pasar a formar parte de la vida comunal y no como una institución ajena que separa a los menores de su espacio familiar y de las responsabilidades comunitarias.

5. MIRADA COMPARATIVA: DEL PARADIGMA DE LA DESIGUALDAD AL PARADIGMA DE LA DIVERSIDAD

5.1. ¿Cómo se construyen la interculturalidad y la diversidad cultural?

La interculturalidad en los marcos legislativos juega un papel confuso. Respecto a España, podemos apreciar que el concepto como tal no se recoge en ninguna de las legislaciones educativas. A lo sumo, podemos plantear que la LOGSE es la primera disposición que tiene en cuenta en las aulas la diversidad de todo el alumnado y trata de elaborar medidas de atención a la misma, la LOCE reconoce la existencia de alumnado de origen extranjero y la LOE trata de que esas medidas se desarrollen desde el principio de la inclusión y la equidad. Por otro lado, la conceptualización que se hace de dicha diversidad aparece ciertamente como discriminatoria ya que se etiqueta a este alumnado señalando unas diferencias frente a otras que podrían ser igualmente importantes en el proceso educativo. Los criterios de diferenciación están en la categoría de “situación desfavorecida del alumnado” desde la LOGSE, haciéndose énfasis en los extranjeros, discapacitados y superdotados en la LOCE y concretando en la atención al alumnado con “necesidades específicas” de la LOE. En esta última, los colectivos susceptibles de recibir dicha atención serán los que tengan deficiencias físicas o psíquicas, con altas capacidades intelectuales, de incorporación tardía, con dificultades específicas de aprendizaje o con condiciones personales o de historia. Se eliminan de esta forma aquellas otras posibles diferencias entre el alumnado -nacional o extranjero- que pueden ser pertinentes en los procesos educativos.

En el marco de las políticas educativas mexicanas hemos podido comprobar cómo el concepto intercultural se ha mostrado bastante flexible. Si bien en un primer momento la gestión educativa de la diversidad cultural pasó por la atención exclusiva a poblaciones indígenas con el fin de incorporarlas al proceso modernizador de la república, desde la década de los setenta aparece con fuerza en el marco de instituciones federales y estatales. Así, actualmente se cuenta con la Coordinación General de Educación Indígena y en el anterior Programa Nacional de Educación se recogía como uno de los objetivos básicos a desarrollar. Sin embargo, en el actual Programa Sectorial de Educación las prioridades son otras relegándose el principio intercultural a las instituciones que le son propias y a la labor

educativa de la Dirección General de Educación Indígena. Igualmente, en ningún punto de la Ley General de Educación se reconoce el enfoque intercultural mencionándose tan sólo la atención lingüística. Y es que este hecho es uno de los más señalados en la política educativa mexicana. Se ha priorizado la atención lingüística convirtiéndose la defensa de la diversidad lingüística en uno de los campos de batalla más importante y quedando en un segundo y difuso plano la cuestión cultural.

5.2. ¿Cómo se pone en práctica la educación intercultural?

Atendiendo a los mecanismos a partir de los cuales las instituciones nacionales tratan de “integrar” al alumnado “diferente” en el seno de la escuela, vemos cómo mientras las prácticas iniciales trataban de segregar a dicho alumnado (como vimos con las “escuelas puente” para gitanos), actualmente una de las medidas estrella sigue siendo la enseñanza de la lengua y cultura española.

España tiene una larga trayectoria de diversidad lingüística en sus autonomías reconocida por primera vez en la Constitución española aunque siendo sometida constantemente a debate. La llegada de población extranjera a las aulas ha dado un nuevo giro a la necesidad de uniformización nacional pasando la integración de dichos menores por el aprendizaje de la lengua oficial. A ello se une además que la forma comúnmente utilizada de enseñanza pasa, de nuevo, por la segregación del estudiante por aulas temporales¹³, separadas del grupo-clase implicando un cierta estigmatización de dicho alumnado y contrariando además la propia legislación ya que en la última ley educativa se recoge el principio de simultaneidad entre el aprendizaje de la lengua y la asistencia al grupo ordinario. Cabe mencionar igualmente que las medidas de mantenimiento de la lengua y cultura de origen, se desarrollan en las prácticas educativas nacionales y autonómicas de diversa forma. En el caso de Andalucía, el mantenimiento de la lengua y cultura del alumnado extranjero se resume en la implementación de un taller de cuatro horas semanales, en horario extraescolar, impartido por monitores sin cualificación reconocida, sin un programa de contenidos concreto y sin un plan de seguimiento sistematizado¹⁴.

En el caso de México, las primeras medidas de los gobiernos en materia educativa se han estado basando en el principio asimilador desde la época colonial a partir de algo que ya vimos para el caso español: la enseñanza de la lengua nacional, en este caso, el castellano. Todas las políticas de atención a población indígena pasaron por dichas medidas, además de la

13 Para más información sobre este tipo de medidas en Andalucía remito a la Orden del 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y las actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (BOJA nº 33. 14 de febrero de 2007).

14 Ídem.

enseñanza de las matemáticas, dejando a un lado el papel de las lenguas autóctonas. De ahí que el movimiento indígena naciese con este tipo de demandas prioritarias.

La educación intercultural (y bilingüe) nace, de esta forma, desde todo un movimiento indígena de corte político y social que se confronta al Estado en un proceso identitario sui generis. Sin embargo, la especificidad de este contexto es que dichas reivindicaciones serán asumidas por los propios gobiernos institucionalizándose así el discurso sobre la interculturalidad desarrollando modalidades educativas compensatorias “dirigidas a la solución de carencias” (López y Küper, 1999) y fundamentándose en enfoques multiculturalistas de “discriminación positiva” hacia los colectivos indígenas (Tubino, 2001).

5.3. Paradigmas actuales en los discursos y prácticas: desigualdad y diferencia

En base al análisis de los datos, tanto en España como en México categorizamos ciertas prácticas discursivas como de “interculturalidad institucionalizada”. Dicha interculturalidad la detectamos en los discursos normativos e institucionales europeos, nacionales, regionales y en cierta manera, también en los actores que trabajan en la escuela. Se basa en la visibilización de ciertos tipos de diferencia frente a otras, esto es, extranjería y necesidades específicas, bien como “problema” bien como “enriquecimiento” tal y como señala este representante político:

Últimamente se ve mayor sensibilización, mayor asunción por parte de lo que es el claustro de un centro de que hay que asumir las dificultades de estos chavales en el currículo para que no abandonen antes de tiempo, digamos que es una problemática que poco a poco se asume... (E-Representante político. Sevilla. 2008).

Este tipo de interculturalidad persigue la integración del diferente a partir de una serie de medidas básicas tales como la enseñanza de la lengua vehicular así como cierto reconocimiento de la lengua y cultura de los grupos minorizados tal y como mencionamos anteriormente. Como señala esta docente:

Yo porque tenga cuatro rumanos...hombre, siempre que me entiendan, ese es el primer paso. Ese es el obstáculo más importante. Una vez que entiende el idioma ya es un alumno más y ya está (E-Docente. Sevilla. 2008).

Esta castellanización va acompañada de un proceso de asimilación y homogeneización a nivel curricular ya que en ningún momento se cuestiona el currículo oficial salvo para ciertas adaptaciones que se llevan a cabo en el sistema educativo español para facilitar la “integración” del alumno/a extranjero/a o con necesidades educativas específicas al ritmo normalizado del aula. Frente a esta hipervisibilización de la diferencia, en esta misma línea, nos encontramos con posturas discursivas que plantean gestionar la diversidad precisamente desde la invisibilización de la misma (y por tanto, también de la desigualdad) bajo un supuesto falso trato igualitario:

...acogemos a todos igual, a mí me da igual que sea chino, rumano o lo que sea, yo a todos los trato igual y les grito igual (risas). Yo no los veo como si fueran de otra cultura (E-Docente. Sevilla. 2008).

En México, recogíamos lo que hemos denominado como doble juego de la interculturalidad. Las demandas indígenas ante la asimilación histórica desde la época de la conquista, acabarán institucionalizándose siendo el modelo educativo de atención a dicha población bajo el nombre de Educación Intercultural Bilingüe. Gracias a ello, según algunos entrevistados, se ha podido visibilizar la diferencia cultural en base al origen étnico y diversidad lingüística. Sin embargo, esta interculturalidad ha acabado convirtiéndose igualmente en una herramienta de uniformización nacional por dos motivos. En primer lugar, porque el modelo de Educación Intercultural Bilingüe no cuestiona en ningún momento la desigualdad de ciertos grupos culturales – sobre todo, indígenas- y, en segundo lugar, porque en la práctica sigue favoreciendo la asimilación y castellanización ya que no cuestiona el currículo oficial más allá de la adición étnica sin responder además a sus objetivos bilingües como señala este representante político:

Porque la educación intercultural sus preceptos eran de que tanto una lengua como otra, el tratamiento debe ser en el mismo plano, pero cuando me encuentro niños que ya no hablan su lengua originaria, eso me indica que nada se llevó con la Educación Intercultural Bilingüe. (E-Representante político. Oaxaca. 2012).

A partir de estos datos, planteamos que estos procesos de construcción de la diferencia siguen anclados en los paradigmas de la diferencia y la desigualdad buscando directa o indirectamente la asimilación nacional y sustentándose en la compensación de supuestas carencias o déficits culturales y lingüísticos de los grupos minorizados. De esta forma, en la manera de conceptualizar al “otro” se sigue manteniendo una clara frontera entre grupos culturales y no hay análisis ni reflexión sobre las causas, no ya de la diferencia, sino de la desigualdad y exclusión en la que viven.

5.4. Gestión de la diversidad cultural desde el paradigma de la diversidad: factores fuerza para el análisis.

Hemos comprobado que en las medidas denominadas “interculturales” o de atención a la población inmigrante o indígena sigue teniendo especial fuerza los paradigmas de la desigualdad y la diferencia. En este punto señalamos, desde la perspectiva ecológica (Bronfenbrenner, 1987), lo que consideramos que pueden ser una serie de factores fuerza en la gestión de la diversidad cultural desde el paradigma de la diversidad.

Esta propuesta se sustenta en la integración de seis dimensiones, a partir de la mirada comparativa hacia los dos estudios de caso:

- Reconocimiento positivo de la diversidad cultural en los discursos legislativos y normativos internacionales. Tanto la Declaración de los Derechos Humanos de 1948; la

Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural de la UNESCO en 2001; el Convenio 169 de la OIT o la Declaración de la Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de 2007 han provocado incluso la modificación de la propia Constitución Federal de México reconociendo el carácter pluriétnico y plurilingüístico de la nación. Este factor es irrenunciable y absolutamente necesario en cualquier política y medida educativa vinculada a la interculturalidad.

- Consideramos que, desde un paradigma de la diversidad que apuesta por el reconocimiento del carácter necesariamente plural e híbrido de las identidades, es importante visibilizar un concepto de diversidad amplio que permita superar el estigma de que la educación intercultural es sólo para población inmigrante en España e indígena en México. Dicho concepto amplio, incorporando categorías más allá de las étnico/nacionales aludiendo a diversidad sexual, de género, por discapacidad o religiosa, lo encontramos tanto en algunas medidas legislativas (reforma del Estatuto de Autonomía de Andalucía, la Ley de Educación Andaluza de 2006, la Constitución Estatal de Oaxaca o el Plan Estatal de Desarrollo de Oaxaca de 2011) como en los actores escolares.

- Otro elemento a tener en cuenta como factor fuerza es la importancia de la comunidad en la escuela a partir del fortalecimiento tanto de las redes internas y externas (Dabas, 1998) y a partir de proyectos educativos de todo el centro. Gracias a los proyectos de transformación que se están desarrollando en ambas escuelas, detectamos cómo el alumnado tiene un papel más activo en su proceso de aprendizaje y el profesorado colabora e interacciona en mayor medida a partir de estrategias como la doble docencia o la inclusión de los profesores de apoyo dentro de las aulas:

M: “es bueno tener gente en la clase porque así te obligas más”. A: “sí, ves cómo hacen las cosas otros compañeros y ves que puedes hacerlo de una forma que no habías caído” (DC, Sevilla. 29-1-08).

Por otro lado, estos cambios estructurales fortalecen igualmente las redes externas, a partir de la mayor participación de otros actores dentro de la escuela (en asambleas, comisiones mixtas de trabajo o incluso de manera decisoria en cuanto a qué se enseña en la escuela como sucede en el caso de la escuela mexicana). De esta forma, se acerca la cultura comunitaria y la escolar favoreciendo un mejor clima escolar y, sobre todo, una apropiación de la escuela por parte de los familiares, ciudadanos y vecinos.

- Respecto a la metodología, señalamos el papel de la autonomía, cooperación y dialogicidad que favorece precisamente la posibilidad de un diálogo intercultural epistemológico. Este hecho lo hemos detectado especialmente en el caso de la escuela mexicana donde la metodología por proyectos de aprendizaje permite un constante diálogo intercultural entre los conocimientos y prácticas culturales de su entorno cercano con aquellas consideradas como “externas” a la comunidad, tal y como se aprecia en este fragmento del diario de campo:

El grupo está trabajando sobre regiones económicas de Oaxaca (...). Observo cómo hay un equipo que está estudiando las zonas económicas de todo el país. Le pregunto a la maestra y ella me responde: “esto se debe a que fueron ellos en su lectura hasta este punto” (DC, Oaxaca. 27-5-08).

- En estrecha relación con el anterior punto, sobre currículo y evaluación señalamos la relevancia del pluralismo epistémico, sobre todo del contexto mexicano. En dicha escuela encontramos un cuestionamiento del Plan y Programa Nacional creándose una nueva estrategia de construcción autónoma del currículo que parte del conocimiento local y comunitario enlazándose con otros conocimientos disciplinarios. En el caso español, por el contrario, se da una ausencia total de cuestionamiento sobre la uniformidad o diversidad de los contenidos que se enseñan en la escuela salvo excepciones, principalmente de miembros de las asociaciones civiles:

Yo creo que se debería de incluir en el plan curricular otras realidades socioculturales, no sólo la historia de España, costumbres, España, España... (E- ONG. Sevilla. 2008).

- Por último, respecto al papel del profesorado en la gestión de la diversidad cultural, resulta un factor de especial fortaleza la importancia del cuestionamiento, la reflexión y la crítica. Consideramos que este proceso de reflexión conlleva el planteamiento de qué tipo de escuela y educación se quiere fomentándose, de esta forma, el cuestionamiento sobre la capacidad reproductora de la desigualdad que tiene la escuela (Bourdieu y Passeron, 1977) o bien, su capacidad empoderadora de los colectivos en desventaja.

6. CONCLUSIONES

En síntesis, hemos ofrecido una visión de qué se está haciendo y diciendo que se hace en materia de interculturalidad o gestión de la diversidad cultural en dos regiones concretas de España y México. Como decíamos al inicio, uno de los objetivos de este trabajo consistía precisamente en construir la interculturalidad desde lo que efectivamente se hace para poder superar, de alguna forma, la brecha existente entre teoría y práctica.

En segundo lugar, este trabajo ha ofrecido algunas pistas sobre qué paradigmas continúan vigentes y, sobre todo, qué elementos podemos tener especialmente en cuenta para dar un paso más allá desde una interculturalidad meramente propositiva hacia una interculturalidad como herramienta analítica desde el paradigma que denominamos de la diversidad. Desde este punto de vista, el reconocimiento positivo de la diversidad cultural; un concepto amplio de la misma más allá de los marcadores étnicos y/o nacionales; la importancia de la participación comunitaria así como del fortalecimiento de las redes internas; el pluralismo epistemológico; la flexibilización metodológica o la capacidad de reflexión y crítica de los actores se tornan elementos de especial interés desde una mirada investigadora analítica intercultural.

Por último, llamando especial atención hacia el último elemento señalado, consideramos que uno de los aportes aplicados de mayor interés de nuestro trabajo se centra, precisamente, en el ámbito de la formación. Desde lo anteriormente expuesto, rescatamos la propuesta de la pedagogía inductiva intercultural (Gasché, 2009) cuyo punto de partida es la explicitación de las expresiones de dominación/sumisión presentes en la relación intercultural asimétrica. Aplicada especialmente en el contexto latinoamericano, dicha propuesta parte del reconocimiento de la ambivalencia que experimenta el maestro indígena frente a su identidad cultural y lingüística. La clave del proceso se encuentra en la toma de conciencia constante por parte de los actores involucrados, develando la interiorización de la sumisión y la situación de profunda ambivalencia vivida por los maestros indígenas frente a sus orígenes identitarios y los de sus familias (González, 2010). Este proceso formador consideramos que responde de manera coherente con el concepto de interculturalidad crítica planteado, heredero igualmente de los posicionamientos decoloniales trasladados al contexto europeo-español y que permitiría poder abordar un concepto de interculturalidad analítico más que prescriptivo y un concepto de diversidad cultural amplio más allá de la cuestión étnica o nacional. El interés de la formación dentro de este enfoque intercultural está precisamente en ese posicionamiento crítico radical, que cuestiona la estructura social desigual dada y que aboga por explicar los sutiles mecanismos en que dicha desigualdad se reproduce no sólo en las demás instituciones sociales –entre ellas, la escuela- sino sobre todo por hacer consciente la forma en que los diversos grupos sociales hemos interiorizado dicha dominación/sumisión de unos grupos frente a otros invisibilizando -bajo la apariencia de diversidad cultural- precisamente dicha situación de desigualdad.

Dicho posicionamiento sobre la interculturalidad, permite superar igualmente el concepto de cultura estático y cerrado que ha caracterizado las prácticas interculturales. Señala González (2010: 236) que otro gran aporte de este posicionamiento supone alejarse de la concepción del maestro indígena como supuesto conocedor a priori de la cultura de las comunidades y así, descentrarlo como único sujeto educador. De esta forma, recuperamos de nuevo uno de los elementos de interés de este trabajo centrado en la importancia de la relación escuela-comunidad y con la participación, colaboración y responsabilidad activa de todos los actores educativos en la propuesta escolar.

Este tipo de formación inductiva intercultural, en síntesis, nos permite seguir moviéndonos en torno a un concepto dinámico e híbrido de cultura; incorporando un concepto de interculturalidad que dirige su mirada hacia la toma de conciencia de los complejos mecanismos de construcción de la diferencia y causas de desigualdad social; que supera los lastres folklorizantes de prácticas interculturales tradicionales y que para hacer posible todo ello, se sustenta en el análisis participativo y reflexivo de todos los actores sobre sus propias prácticas culturales.

Consideramos que esta propuesta puede ser de interés aplicada en la formación inicial de maestros y maestras en la misma línea de lo que ya se viene realizando desde otras

instituciones e investigaciones precedentes (Aguado 2006; Del Olmo, 2012). Sin embargo, nuestra propuesta radica en exportar precisamente estos complejos procesos de formación magisterial a otros ámbitos y áreas de conocimiento tales como la formación de graduados en Trabajo Social, en tanto que profesionales especialmente vinculados a la intervención social. Las sociedades actuales, tal y como hemos explicitado en los resultados de esta investigación, se encuentran en constante cambio y son per se diversas independientemente de la realidad migratoria que nos acontezca.

En tanto que analistas y transformadores sociales, los y las trabajadores/as sociales deben hacer frente a epistemologías y metodologías que respondan precisamente a estas realidades complejas, multidimensionales, interdisciplinares y transnacionales. Defendemos que los diferentes aportes de esta investigación pueden sistematizarse como elementos teóricos, analíticos y metodológicos aplicables en forma de competencias interculturales (Essomba, 2012, Vázquez, 2005) y a tener en cuenta en la formación transversal de los diferentes profesionales de las Ciencias Sociales en general y de los/as docentes y trabajadores/as sociales en particular.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUADO ODINA T., GIL, I. y MATA, P. (2005). *Educación intercultural. Una propuesta para la transformación en la escuela*. Madrid, Los Libros de la Catarata.
- AGUADO ODINA, T. (Coord.) (2006). *Educación Intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea*. Madrid, UNED.
- AGUIRRE BELTRÁN, G. (1975). *Teoría y práctica de la educación indígena*. México, SEP.
- AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, C.; FLECHA, R. y RACIONERO, S. (2010). (3ª ed.) *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona, Hipatia.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Laia.
- BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.
- CAÏS, J. (2002). *Metodología del análisis comparativo. Cuadernos metodológicos*. Madrid, CIS.
- CARBONELL, F. (2000). *Desigualdad social, diversidad cultural y educación*. En VV.AA. (2000). *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Colección Estudios Sociales, nº 1, Fundación La Caixa, p. 99-118.
- CEA, Mª A. y VALLÉS, M. S. (2011). *Evolución del racismo y la xenofobia en España*. Madrid, Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- CEDELIO (2008). *Diseño curricular de la educación inicial y básica bilingüe e intercultural*. Inédito.

- CREA (1999). *Cambio Educativo y Social I. Teorías y prácticas que superan desigualdades*. Jornadas celebradas el 22 y 23 de noviembre, Parc Científic de Barcelona.
- DE LUCAS, J. (1997). *La desaparición del extranjero y su sustitución por el inmigrante. Estrategias de legitimación en la Unión Europea hoy*. En Delgado, M. (Ed.) *Ciutat i immigració*. Barcelona, Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona.
- DEL OLMO, M. (2012). *La educación intercultural a nivel universitario. Análisis del diseño y puesta en marcha del Máster en Educación Intercultural en la UNED*. (Ms. Ponencia presentada en el 54 Congreso Internacional de Americanistas). Viena, 15-20 de julio.
- DIETZ, G. y MATEOS, L. S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. Xalapa, Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación.
- ELBOJ C.; PUIGDELLÍVOL, I.; SOLER, M. y VALLS, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje: transformar la educación*. Barcelona, Graó.
- ESSOMBA, M. A. (2007). *Estrategias de innovación para construir la escuela intercultural*. En Álvarez, J. L. y Batanz, L. (2007). *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica*. Madrid, Alianza, p.177-212.
- ESSOMBA, M. A. (2012). *Interculturalidad: la resocialización del profesorado*. En López, B. y Tuts, M. (Coords). *Orientaciones para la práctica de la educación intercultural*. Red de Escuelas Interculturales, Madrid, Wolters Kluwer España, p. 109-125.
- GARCÍA CASTAÑO, F. J., GRANADOS MARTÍNEZ, A. y PULIDO MOYANO, R. (1999). *Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia*. En García Castaño, F. J. y Granados Martínez, A. (1999). *Lecturas para educación intercultural*. Madrid, Trotta, p. 15-46.
- GARCÍA CASTAÑO, F. J., GRANADOS MARTÍNEZ, A., y GARCÍA-CANO TORRICO, M. (1999). *De la educación multicultural e intercultural a la lengua y cultura de origen: reflexiones sobre el caso español*. En García Castaño, F. J. y Granados Martínez, A. (1999). *Lecturas para educación intercultural*. Madrid, Trotta, p. 81-128.
- GASCHÉ, J. (2009). *Los niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura*. En Gasché, J., Bertely, M. y Podestá, R. (Ed.). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Quito-Ecuador, Abya Yala, p. 279-367.
- GONZÁLEZ APODACA, E. (2010). “Una experiencia de apropiación de la pedagogía inductiva intercultural entre maestros y formadores de docentes en Oaxaca, México”. *Cuadernos Interculturales*. 8/14, p. 227-243.
- GORSKI, P. C. (2008). “Good intentions are not enough: a decolonizing intercultural education”. *Intercultural Education*, 19/6, p. 515-525.
- HABERMAS, J. (1987) *Teoría de la Acción Comunicativa*. Madrid, Taurus.

- IEEPO (2004). *Construcción del proyecto de secundaria para la atención educativa de comunidades pertenecientes a los pueblos originarios del Estado de Oaxaca*. Coordinación Estatal de Secundarias Comunitarias.
- IEEPO (2007). *Secundaria para la atención de comunidades pertenecientes a los pueblos originarios del estado de Oaxaca*. Coordinación Estatal de Secundarias Comunitarias.
- LANDER, E. (Comp.) (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO.
- LÓPEZ-ARANGUREN, E. (2005). *Problemas Sociales: Desigualdad, pobreza, exclusión social*. Madrid, Editorial Biblioteca Nueva.
- LÓPEZ, L. E. y KUPER, W. (1999). “La educación intercultural en América Latina: balance y perspectivas”. *Revista Iberoamericana*, 20. En: <http://www.rieoei.org/rie20a02.htm> [20 de noviembre de 2013].
- PORTERA, A. (2008). “Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects”. *Intercultural Education*, 19/6, p. 481-491.
- PUIGVERT, L. y SANTACRUZ, I. (2006). “La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje. Calidad para todas y todos”. *Revista de Educación*, 339, p. 169-176.
- SLEETER, C. E. y GRANT, C. A. (1987). “An analysis of Multicultural Education in the United States”. *Harvard Educational Review*, 57/4, p. 421-445.
- SLEETER, C. E., & BERNAL, D. D. (2004). *Critical pedagogy, critical race theory, and antiracist education: Implications for multicultural education*. En Banks J. A. & Banks, C. A. M. (ed.) *Handbook of Research on Multicultural Education*. San Francisco, Jossey-Bass, p. 240–258.
- SUBIRATS, J. (2010). *Ciudadanía e Inclusión Social. El Tercer Sector y las políticas públicas de acción social*. Documentos para el debate 4. El Prat de Llobregat, Fundación Esplai. En <http://www.fundacionesplai.org/pdf/LibroCiudadaniaInclusionSocial.pdf>. [20 de noviembre de 2013].
- TEZANOS, J. F. (2001). “Tendencias en desigualdad social y exclusión social”. *Tercer Foro sobre Tendencias Sociales. Sistema*, Madrid, p. 11-19/29-37.
- TUBINO, F. (2001). “Interculturalizando el multiculturalismo. Intercultural. Balance y perspectivas”. *Encuentro Internacional sobre Interculturalidad*, Barcelona, Fundación CIDOB <http://www.cidob.es/castellano/publicaciones/monografias/intercultural/tubino.pdf>. [6 de junio de 2010].
- VALLS, R. (2000). *Comunidades de Aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Tesis doctoral dirigida por Ramón Flecha. Barcelona, Universitat de Barcelona.
- VÁZQUEZ, O. (2005). *La competencia intercultural y las habilidades de intervención en mediación social intercultural*. En Sarasola, J.L. y Malagón, J. L. (Coord.) *Manual de atención social al inmigrante*. Córdoba, Almuzara, p. 107-125.

- VELASCO, H. y DÍAZ DE RADA, A. (2006)[1997]. *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid, Trotta.
- WALSH, C. (2010). “Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: In-surgir, re-existir y re-vivir”. *Entre Palabras. Revista de Educación en el Lenguaje, la Literatura y la Oralidad*, nº 3-4. En <http://www.saudecoletiva2012.com.br/userfiles/file/didatico03.pdf>. [20 de noviembre de 2013].

EL PROGRAMA *ECAD* DE LA CIUDAD DE SAITAMA (JAPÓN).
LOS AUXILIARES LINGÜÍSTICOS Y LA COMPETENCIA
INTERCULTURAL: FOMENTANDO ACTITUDES PARA LA
COMUNICACIÓN INTERNACIONAL

Blanca de la Puente Barrios
Auxiliar Lingüístico de la ciudad de Saitama, Japón

RESUMEN

El propósito de estas páginas es dar a conocer el programa “Desarrollo de las Capacidades Comunicativas en Inglés” de la ciudad japonesa de Saitama. Se intentará mostrar cómo las características propias de este programa propician que la labor del auxiliar de lenguas extranjeras contribuya a un mejor entendimiento internacional y, por tanto, al fomento de la interculturalidad.

PALABRAS CLAVE

auxiliares lingüísticos, actitudes, comunicación internacional, interculturalidad, competencia intercultural.

ABSTRACT

This paper introduces the program: “English Communication Ability Development” of Saitama City (Japan) and attempts to show, based on its defining characteristics, how the role and functions of assistant language teachers contribute to a better international understanding, and thus to the fostering of interculturality.

KEYWORDS

assistant language teachers, attitudes, international communication, interculturality, intercultural competence.

1. JUSTIFICACIÓN Y DELIMITACIÓN DEL ESTUDIO

Este artículo pretende mostrar una experiencia pedagógica japonesa que guarda una estrecha relación con uno de los temas de mayor actualidad en el ámbito de la educación a nivel europeo y español, como es el fomento de competencias: la general, la lingüística, la comunicativa y la intercultural, a la vez que intenta servir de modesto acercamiento a este fascinante país.

El programa de auxiliares lingüísticos “Desarrollo de las Capacidades Comunicativas en Inglés” (de ahora en adelante: programa *ECAD*, por la sigla de su nombre inglés *English Communication Ability Development*¹⁵) puede abordarse desde múltiples puntos de vista, todos ellos sin duda necesarios para su completa descripción. Por ejemplo, el de los fundamentos teóricos y pedagógicos en los que se asienta, lo cual incluiría estudios sobre interculturalidad y su relación con la enseñanza de lenguas extranjeras, el plurilingüismo, los enfoques comunicativos, el reconocimiento de una competencia común subyacente, la educación en competencias y saberes, etc. Debido a limitaciones de tiempo y espacio, así como de acceso a bibliografía especializada, el enfoque escogido aquí ha sido analizar la función de los auxiliares lingüísticos y su contribución al desarrollo de competencias: la macrocompetencia general, la comunicativa, la lingüística y la intercultural, ya que el programa *ECAD*, con su prioridad otorgada al fomento de actitudes, está destinado precisamente a eso: a que los alumnos sean capaces de interactuar en un mundo global con autonomía y cooperando con otros, conservando su identidad y sabiendo reconocer y aceptar las diferencias al mismo tiempo. En suma: que sepan desenvolverse en un contexto internacional y, no podría ser de otra forma, intercultural.

Por otro lado, es necesario apuntar que Japón no puede considerarse un país multicultural. Según datos oficiales del último censo, en 2010 los residentes extranjeros suponían tan solo el 1,3 % de la población total¹⁶. Y, sin embargo, algunos rasgos propios de este país hacen imperiosa la educación en interculturalidad, aunque no sea para aplicarla en un principio dentro de sus fronteras. El envejecimiento de la población obliga a replantearse las políticas de inmigración, y su tradicional aislamiento (fue un país cerrado al resto del mundo por decreto durante 212 años), son solo algunas de estas características que, en un contexto de globalización, convierten en inaplazable la necesidad de abrirse al mundo. Como consecuencia, conceptos como comunicación internacional o interculturalidad están recibiendo cada vez más atención desde todos los ámbitos, incluido el educativo.

15 A lo largo de este artículo, cuyas fuentes están mayoritariamente en inglés, se ha optado por traducir los términos: “*ability*” como “capacidad” y “*social skills*” como “habilidades sociales”, reservando el término “destreza” para las referencias a “*writing*”, “*reading*”, “*listening*” y “*speaking*”.

16 (<http://www.stat.go.jp/english/data/kokusei/2010/poj/pdf/2010ch11.pdf>)

También es importante no caer en prejuicios o estereotipos. En general, Japón suscita una serie imágenes entre las que se encuentran aquellas que muestran tradiciones milenarias y otras de la modernidad más exacerbada. En relación con el tema que nos ocupa, si bien los avances tecnológicos japoneses hacen pensar en una sociedad capaz de manejarse en inglés con eficacia, la realidad desmiente esta suposición, tal como muestran los resultados en las pruebas internacionales¹⁷. Por otro lado, la existencia de una cultura que fomenta el consenso por encima de la iniciativa personal rige en efecto las relaciones interpersonales e influye necesariamente en las relaciones interculturales.

2. INTRODUCCIÓN

2.1. El sistema educativo japonés y los planes de estudio actuales

El sistema educativo japonés está inspirado en el estadounidense y consta de seis cursos de educación primaria (6 a 12 años), tres de secundaria obligatoria (12 a 15 años) y otros tres de educación secundaria no obligatoria (15 a 18 años), que se imparten en centros separados. El curso escolar empieza en abril, y aunque tanto las localidades como las prefecturas tienen ciertas competencias, es el Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología de Japón el responsable último de la educación no universitaria japonesa y, por tanto, el que diseña los planes de estudio.

En noviembre de 2004 el gobierno anunció una reforma educativa bajo el lema “*Yomigaere Nippon*” (“¡Anímate, Japón!”)¹⁸, la cual promulgaba las transformaciones necesarias para adaptarse a los nuevos retos del recién comenzado siglo, y comprendía reformas académicas, financieras y de formación de profesores, a la vez que daba mayor poder de iniciativa a las administraciones locales y regionales. Fruto de esta reforma son los actuales planes de estudio, que datan de 2008 para primaria y secundaria obligatoria, y de 2009 para secundaria no obligatoria y educación especial¹⁹.

2.2. La asignatura de inglés en la enseñanza no universitaria japonesa

Salvo muy contadas excepciones, el inglés es la única lengua extranjera presente en la enseñanza preuniversitaria en Japón. Volviendo la vista atrás hacia planes anteriores al vigente, no fue hasta 1989 cuando la enseñanza de inglés incluyó entre sus objetivos el fomento de la expresión y comprensión orales, poniendo especial énfasis en fomentar actitudes activas y positivas ante la comunicación oral, así como en desarrollar habilidades o capacidades tales

¹⁷ (http://www.ets.org/s/toefl/pdf/94227_unlweb.pdf)

¹⁸ (http://www.mext.go.jp/component/english/_icsFiles/afieldfile/2011/03/07/1303008_003.pdf)

¹⁹ (http://www.mext.go.jp/english/elsec/_icsFiles/afieldfile/2011/03/28/1303755_001.pdf)

como pensar, tomar decisiones, comprender y expresarse, es decir, en lograr una competencia lingüística como parte de procesos cognitivos más amplios. A partir de entonces comenzó a considerarse el aprendizaje del inglés como la adquisición de capacidades y destrezas necesarias para la comunicación internacional (Yoshida, 2009).

Las últimas revisiones de los años 2008 y 2009 introdujeron modificaciones significativas en la enseñanza de esta asignatura, entre ellas un aumento del número de horas lectivas y su adelanto a la educación primaria (Tahira, 2012).

Así pues, durante el curso 2011-12 los alumnos de primaria recibieron por primera vez oficialmente clases de inglés. Esta circunstancia no modificó el currículum en secundaria, ya que las actividades (que no asignaturas) de primaria no están dirigidas a la enseñanza de la lengua propiamente dicha, sino a promover en los alumnos una actitud positiva hacia la comunicación. De esta forma, sin enseñarles gramática ni ortografía, en esta etapa se les proporcionan oportunidades para comunicarse en inglés aunque, lógicamente, todo ello suponga la base para un posterior aprendizaje más estructural o metalingüístico de la lengua. Y, al mismo tiempo, se intenta hacerles conscientes de las diferencias comunicativas y lingüísticas entre distintas lenguas y culturas, todo ello a través del uso del idioma inglés²⁰.

En cuanto a la enseñanza secundaria obligatoria, los nuevos planes de estudio se implantaron en abril de 2012, y supusieron un aumento del número de clases por curso: de 105 a 140, así como del contenido léxico: de 900 a 1200 palabras. Este incremento en el número de horas y vocabulario, pero no de contenidos gramaticales, tiene como objetivo explícito favorecer la realización de un mayor número de actividades comunicativas en las que poner en práctica el contenido aprendido, y lograr así un equilibrio de las cuatro destrezas mayor del que existía hasta entonces²¹.

Por su lado, los nuevos planes de estudio para secundaria no obligatoria son de muy reciente implantación (abril de 2013), y también en este caso se incrementa el vocabulario (de 1.300 a 1.800 palabras) y se hace hincapié en la realización de actividades comunicativas como medio de conseguir mayor nivel de competencia en las cuatro destrezas, mientras que la enseñanza de la gramática se considera un recurso más para mejorar la comunicación. Pero es en este nivel donde los cambios son más significativos, ya que suponen la desaparición de las antiguas asignaturas y su sustitución por otras nuevas, revelando una clara preferencia por aquellas que fomentan la práctica comunicativa de la lengua.

De este modo, *Oral Communication I y II, English I y II, Reading, y Writing*, quedan sustituidas por las siguientes: *Communication English I, II y III*, y *English Expression I y II* como asignaturas obligatorias, y como optativas: *Communication English Basic e English Conversation*²².

²⁰ (http://www.mext.go.jp/component/english/_icsFiles/afieldfile/2011/03/17/1303755_011.pdf)

²¹ (http://www.mext.go.jp/component/english/_icsFiles/afieldfile/2011/03/17/1303755_013.pdf)

²² (http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/eiyaku/_icsFiles/afieldfile/%202011/04/11/1298353_9.pdf)

2.3. Los programas de auxiliares lingüísticos en Japón

Según los últimos datos oficiales publicados por el Ministerio de Educación, Ciencia, Deportes y Cultura a partir de una encuesta realizada en los centros de secundaria no obligatoria y obligatoria, en el curso 2011-12 trabajaban 7.890 auxiliares lingüísticos en secundaria obligatoria. 28 % de ellos pertenecían al programa *JET* y el 18,6 % habían sido contratados mediante agencias externas. En cuanto a la educación secundaria no obligatoria, el número de auxiliares lingüísticos era de 2.379, el 62 % pertenecientes al programa *JET* y el 5,1 % contratados por agencias²³.

El programa de Intercambio y Enseñanza en Japón *JET, Japan Exchange and Teaching*²⁴, es una iniciativa conjunta del Ministerio de Asuntos Exteriores, del Ministerio de Educación, Ciencia, Deportes y Cultura, del Ministerio del Interior, y de los gobiernos locales japoneses, en cooperación con el Consejo de Autoridades Locales para las Relaciones Internacionales. Tiene como objetivo promover el intercambio internacional entre Japón y otros países, ofreciendo a sus participantes la oportunidad de trabajar, entre otras posibilidades, como auxiliares lingüísticos en centros educativos japoneses de todos los niveles. En el presente curso 2013-14 ha acogido a 4.372 jóvenes extranjeros de 40 países diferentes, de los cuales más del 90% son auxiliares lingüísticos.

La selección de candidatos la lleva a cabo el Ministerio de Asuntos Exteriores de Japón a través de sus embajadas y consulados. No es imprescindible un nivel funcional de japonés a su llegada al país, y los criterios incluyen requisitos actitudinales: interés en la cultura japonesa, voluntad de estudiar la lengua, motivación para participar en actividades de intercambio internacional o capacidad de adaptación; y académicos: titulación universitaria, un certificado de tres años de formación para dar clase en primaria o secundaria, o bien estar cualificado como profesor de idiomas o estar “fuertemente motivado para trabajar como tal”, así como poseer un acento estándar y moderno y un buen nivel de competencia lingüística. Como méritos adicionales cuentan el tener experiencia o acreditación de profesor de idiomas y poseer un alto conocimiento de japonés.

Las funciones que se recogen para los auxiliares lingüísticos en Andalucía²⁵ pueden trasladarse a grandes rasgos a las labores que los auxiliares del programa *JET* realizan en Japón, ya que también en este país llevan a cabo funciones en el ámbito lingüístico y sociolingüístico (proporcionan modelos de los diferentes componentes de la lengua, incluido el registro); realizan labores didácticas (ayudan en la planificación y elaboración de materiales didácticos), de carácter intercultural (introducen elementos de su cultura), y también lúdico

²³ (http://www.mext.go.jp/component/english/_icsFiles/afieldfile/2012/07/09/1319707_1.pdf y <http://www.mext.go.jp/english/elsec/1319701.htm>)

²⁴ (<http://www.jetprogramme.org>)

²⁵ (<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/portal-de-plurilinguismo>)

(colaboran en actividades extraescolares y deportivas, y aportan elementos novedosos y desenfadados en el aula). Igualmente, se les insta a emplear el lenguaje corporal o cualquier elemento de carácter visual que facilite la comunicación tal como ocurre en la vida real, así como a evitar en todo momento un exceso de correcciones, críticas o comentarios negativos que desanimen a los alumnos, haciéndoles ver la importancia pedagógica del *feedback* positivo y constructivo.

Según la misma encuesta realizada por el Ministerio de Educación japonés a la que aludíamos antes, los auxiliares lingüísticos en Japón colaboran también en actividades extraescolares en un 53,4 % de los centros de secundaria obligatoria y en el 53,6 % de los de secundaria no obligatoria. Sin embargo, el dato más significativo lo constituye el hecho de que, mientras el 98,4 % de los centros de secundaria obligatoria emplea a los auxiliares lingüísticos en asignaturas de inglés, solo el 6,4 % los asigna también a otras materias. Las cifras son similares en el caso de los centros de secundaria no obligatoria: un 93,7 % y 5,7 %, respectivamente, por lo que la labor de los auxiliares lingüísticos consiste fundamentalmente en colaborar con el profesorado de inglés posibilitando la exposición y la práctica oral de la lengua extranjera, así como en intentar interactuar con la comunidad educativa en otro tipo de actividades extraescolares.

Otra diferencia importante con los programas europeos es su carga docente, ya que en Japón los participantes del programa *JET*, la mayoría de los auxiliares lingüísticos de este país como hemos visto, han de cumplir un horario semanal de 35 horas.

Si bien el programa *JET* se extiende a todo Japón, existen otras actuaciones educativas similares a nivel regional y municipal en virtud de las nuevas competencias educativas a las que aludíamos antes. Entre ellas, el programa *ECAD* de la ciudad de Saitama²⁶, que igualmente emplea a auxiliares lingüísticos cuyas funciones se asemejan a las de los auxiliares en los centros españoles o aquellos del programa *JET* en cuanto ayudan en las clases de inglés, colaboran con profesores japoneses en la preparación de clases y materiales, y participan en la medida de lo posible en actividades extraescolares y deportivas. Sin embargo, este programa tiene características que lo diferencian de los anteriores, desde el mismo hecho de contar con un currículum propio que complementa de forma paralela a las clases regulares de la asignatura de inglés. Pero su rasgo definitorio, y el que aquí nos ocupa, consiste en tener como objetivo principal un concepto eminentemente intercultural: promover en los alumnos las actitudes necesarias para la comunicación internacional a través de la lengua inglesa.

A continuación pasaremos a describir en mayor profundidad tales características, que han hecho del programa *ECAD* el objeto de este estudio.

²⁶ La ciudad de Saitama es la capital de la prefectura del mismo nombre, y es el resultado de una reciente aglutinación de cuatro ciudades. Cuenta con más de 1,230,000 habitantes y se encuentra a unos 30 kilómetros aproximadamente al norte del centro de la ciudad de Tokio.

3. EL PROGRAMA *ECAD* DE LA CIUDAD DE SAITAMA

3.1. Introducción: Fundamentos del programa *ECAD*

En 2005, como parte del programa “¡Anímate, Japón!” al que aludíamos antes, el Ministerio de Educación japonés envió una circular a todas las administraciones educativas del país insistiendo en la necesidad de contribuir desde el ámbito educativo a la internacionalización de la sociedad japonesa, enfrentada a los retos del mundo globalizado del siglo XXI.

Se especificaban tres objetivos: promover la disposición y habilidades necesarias para aceptar las diferencias y vivir en simbiosis con gentes de otros países y culturas diferentes; fomentar la independencia individual a partir de la comprensión de la cultura e identidad propias y, por último, promover las actitudes y capacidades necesarias para expresar pensamientos y opiniones propios, y actuar conforme a ellos. En resumen, promover el entendimiento, la identidad, la iniciativa y la comunicación.

Todos estos factores constituyen la base para un concepto japonés más amplio: *ikiru chikara*, que podría definirse como entusiasmo o actitud vitalista (*Zest for Living* en su traducción al inglés). Este objetivo general de entusiasmo vital engloba, pues, elementos éticos tales como la empatía hacia los demás o la cooperación, el reconocimiento del papel propio y el de los demás en la sociedad, y una puesta en valor de las actitudes proactivas en el cumplimiento de tareas.

En cuanto a su aplicación concreta, una vez creados durante la educación primaria los fundamentos de las habilidades comunicativas (en inglés), durante la educación secundaria obligatoria se fomentarían aquellas actividades que promueven la expresión de ideas e intenciones más complejas de manera progresiva.

Igualmente se llevaría a cabo una combinación necesaria de aquellas actividades de aprendizaje centradas en la adquisición de las reglas de una lengua con otras actividades, eminentemente comunicativas y basadas en la experiencia, dirigidas a fomentar aquellas capacidades de comunicación que serían de utilidad práctica a lo largo de toda la vida de los alumnos. Tales actividades deberían además tener en cuenta los intereses e identidad de los alumnos y, en resumidas cuentas, promover el entendimiento internacional²⁷.

Esta propuesta tuvo una gran acogida por parte de un grupo de educadores entusiastas de la Junta de Educación de la ciudad de Saitama, la cual en ese mismo año 2005 logró del Ministerio de Educación Ciencia, Deportes y Cultura la autorización para implantar una serie

²⁷ Extraído de la conferencia “*Nurturing Students Who Flourish in an International Society*” impartida en las dependencias de la Junta de Educación de Saitama por Kanji Watanabe, miembro honorario la División de Educación e Investigación Nacionales del Ministerio de Educación. (Transcripción y traducción del japonés al inglés por Rob Rowland, 2013.)

de actuaciones educativas destinadas a fomentar las relaciones humanas y un tipo de comunicación más sincera y crítica.

Como resultado, bajo el nombre común de *Uroi no Jikan* se crearon dos programas: “*Ningen Kankei Program*” (Formación en Relaciones Humanas) destinado a alumnos desde tercero de primaria hasta primero de secundaria no obligatoria e impartido en japonés, y el programa: “*English Communication Ability Development*” (*ECAD*), que se desarrolla en su mayor parte en inglés y está destinado a alumnos de quinto de primaria hasta tercero de secundaria no obligatoria²⁸.

A continuación, centraremos nuestro estudio únicamente en este último programa de “Desarrollo de las Capacidades Comunicativas en Inglés”, cuyos objetivos son los siguientes:

1) Desarrollar e implementar un currículum unificado para educación primaria y secundaria obligatoria.

2) Emplear docentes cualificados y con labores heterogéneas para asegurar que las clases se desarrollen completamente en inglés.

3) Administrar una forma compleja e individualizada de enseñanza en equipo que priorice la iniciativa, proporcione modelos y oportunidades para la comunicación a partir de actividades basadas en la experiencia, y atienda las necesidades individuales de los alumnos inculcándoles la seguridad en sí mismos a fin de conseguir que adquieran progresivamente la habilidad para comunicarse en inglés.

3.2. Los auxiliares lingüísticos del programa *ECAD*

En relación al segundo de los objetivos presentados en el apartado anterior, la figura del auxiliar lingüístico cobra especial relevancia, ya que su presencia proporciona a los alumnos las condiciones necesarias para la exposición y uso de la lengua meta. Sin embargo, y tal como se especifica en el tercer objetivo, el programa *ECAD* supone la implicación directa de más de un profesor, pues emplea en todo momento la enseñanza o docencia en equipo. De esta forma, en primaria, un profesor auxiliar japonés y el auxiliar lingüístico, en calidad de profesor auxiliar de lengua extranjera, trabajan en colaboración con el tutor. En secundaria obligatoria, el auxiliar lingüístico adopta el papel de profesor nativo de inglés, y en su labor le ayuda un profesor auxiliar japonés (más adelante se detallará la labor de cada uno a lo largo de una clase tipo del programa).

Durante el curso 2013-14 se encuentran trabajando 68 auxiliares lingüísticos en la ciudad de Saitama, de procedencias tan dispares como Filipinas, Rusia, España, Estados Unidos de América, Reino Unido, Camerún, Vietnam, Jamaica, Nueva Zelanda, Sri Lanka,

²⁸ Aunque existen auxiliares lingüísticos asignados a centros de secundaria no obligatoria, el programa *ECAD* no se extiende a esta etapa. Entre otras razones, en este nivel se espera que las asignaturas enfocadas a la comunicación oral arriba mencionadas proporcionen la oportunidad de practicar inglés oral en situaciones comunicativas.

Australia, Canadá y Japón. Contratados directamente por la Junta de Educación de la ciudad de Saitama, han de ser nativos de inglés o estar cualificados para enseñar esa lengua, y no se les requiere necesariamente un nivel funcional de japonés. Su jornada de trabajo es de 25 horas a la semana, incluyendo tiempo para la preparación de clases y materiales.

En cuanto a sus funciones, el auxiliar lingüístico proporciona (en la mayoría de los casos) las primeras experiencias de los alumnos con extranjeros, es modelo de lengua y colabora en las tareas docentes. No obstante, como ya adelantábamos, su labor consiste fundamentalmente en aumentar la seguridad y confianza de los alumnos y fomentar su iniciativa para que, como consecuencia, estos se animen a usar el inglés para comunicarse con el propio auxiliar lingüístico y entre ellos. De esta forma, a los auxiliares lingüísticos se les pide expresamente que sonrían, que intenten procurar en la medida de lo posible que cada alumno tenga la oportunidad de ser escuchado, que en todo momento adopten una actitud positiva y motivadora, y que elogien los esfuerzos de los alumnos. Por tanto, y como es común a otros programas de auxiliares lingüísticos, no pueden realizar críticas o comentarios negativos.

Otro rasgo característico de los auxiliares lingüísticos del programa *ECAD* lo supone el hecho de que, más allá de constituir modelos de lengua, se erigen en ejemplos de comunicación intercultural. Como primera consecuencia de este enfoque, no debe extrañar que no todos ellos procedan de un país anglófono, es decir: algunos de ellos han aprendido inglés como lengua extranjera, con las limitaciones que esto supone en cuanto a nivel de dominio del idioma. Sin embargo, debemos precisar que el modelo de lengua deseado en el programa *ECAD* no es necesariamente el del hablante nativo, sino el de aquella persona que emplea el inglés como lengua franca para comunicarse con gentes de otras lenguas y culturas.

Esa misma competencia pluricultural e intercultural, que no únicamente la lingüística y la comunicativa, es lo que el programa *ECAD* pretende inculcar en sus alumnos. Y, tal como veremos en la descripción detallada de sus objetivos y contenidos, esto se procura llevar a cabo a través de las actitudes, es decir, centrándose en una disposición previa necesaria para la comunicación intercultural y en otra continuada a lo largo del desarrollo de la misma. Resguardar la identidad y promover la iniciativa de los alumnos, procurar que estos aprendan a entender la situación y los contextos en los que se produce la lengua así como a comunicar sentimientos, ideas e intenciones de manera eficaz, etc., son algunas de las funciones de los auxiliares lingüísticos del programa *ECAD*, encaminadas a fomentar la competencia intercultural entre sus alumnos.

3.3. Objetivos generales del programa *ECAD*

Los objetivos del programa *ECAD* se articulan en tres ejes, todos ellos con implicaciones actitudinales:

a) En primer, lugar, se persigue no solo familiarizar a los alumnos con vocabulario y expresiones inglesas, sino también hacerles emplear otros medios no verbales propios del inglés, y ayudarles a desarrollar una habilidad general para razonar, usar ejemplos, defender una opinión, etc. Se fomenta, pues, que los alumnos aprendan a deducir y comprender a los demás, a expresar sus pensamientos y sentimientos, y a saber ayudarse para todo ello de estrategias tales como gestos, soportes visuales o estrategias organizativas, todo lo cual redundará en una mayor confianza en sus capacidades comunicativas, no solamente en lengua inglesa.

b) En segundo lugar, se llevan a cabo actividades basadas en la experiencia, es decir, aquellas que reproducen interacciones reales. Con este propósito, se proporcionan oportunidades de uso de la lengua oral a través de ejemplos concretos y actividades frecuentes y de bajo nivel de exigencia o estrés, para así disminuir las reticencias a hablar en una lengua extranjera y crear una relación positiva con el idioma inglés.

c) Por último, pero como base a todo esto, el programa *ECAD* persigue crear una actitud y predisposición general (el entusiasmo vital al que aludíamos antes), que facilite a los alumnos su integración en la sociedad internacional a partir de la comunicación con extranjeros cuyas culturas y valores difieren de los suyos. En suma, a través de este proceso se pretende inculcar en los estudiantes la satisfacción de poder expresarse, en inglés, con gentes de todo el mundo.

A grandes rasgos, pues, podemos decir que el programa *ECAD* busca desarrollar actitudes y habilidades en los alumnos poniendo énfasis en destrezas tanto comunicativas como cognitivas, para lo cual define como su objetivo principal el siguiente:

“To foster in our students the confidence and ability to logically formulate and exchange opinions through the common language of English, both with foreigners and with other members of society”(*ALT Manual*, 2010).

De esta declaración de intenciones ya se desprenden las dos principales características del programa *ECAD*. Una de ellas es considerar el idioma inglés como una lengua común de comunicación con extranjeros, los cuales tampoco han de tenerlo como lengua materna necesariamente. Pero el rasgo principal y el más característico, es sin duda el énfasis en fomentar en los alumnos no solo las habilidades o destrezas lingüísticas necesarias para la comunicación internacional (llevada a cabo en inglés), sino para lograr además ganar la confianza y seguridad en sí mismos que les sirvan para poder comunicarse de manera lógica y coherente y expresar opiniones también con los miembros de su propia sociedad.

En resumen, podemos afirmar que tanto el programa *ECAD* como el de Formación en Relaciones Humanas comparten el objetivo común de fomentar la capacidad de comunicación en inglés, por lo que centran sus objetivos en desarrollar las actitudes y las habilidades o capacidades necesarias para lograrlo. El siguiente cuadro muestra la interrelación de ambos programas:

Imagen 1
Objetivos del Uroi no Jikan



Fuente: *Assessment Guide, ALT Manual (2010)*.

3.4. Contenidos y objetivos desglosados por nivel

A fin de fomentar la competencia general para comunicarse en inglés en un contexto internacional e intercultural, el programa *ECAD* establece los siguientes contenidos. Divididos entre capacidades y destrezas, nótese cómo en su explicación constantemente se hace alusión a subcontenidos actitudinales:

A) Capacidad para construir relaciones en una sociedad internacional: actitudes, formas, respeto y voluntad para vivir en comunidad y comunicarse de forma activa con extranjeros.

B) Capacidad para deducir y comprender (comprensión oral): motivación y actitud adecuadas para escuchar a los demás de manera sostenida, así como la capacidad para comprender un mensaje del que se desconocen palabras o formas mediante estrategias de inferencia y deducción.

C) Capacidad para expresarse (expresión oral): expresión de ideas y sentimientos de forma fácil de comprender a través del uso de lenguaje verbal y no verbal (gestos, expresión facial, énfasis).

D) Habilidades sociales: destrezas lingüísticas apropiadas y pertinentes, y dominio de la comunicación no verbal y de la variedad de formas y registros en una amplia gama de situaciones sociales, desde saludos cotidianos y conversación diaria hasta formas complejas de interacción como hablar en público, la discusión o el debate (*ALT Manual*, 2010).

El programa *ECAD* desglosa sus objetivos en relación a cada uno de estos componentes distribuyéndolos entre los 5 años que dura el programa del siguiente modo:

Tabla 1. Objetivos por curso del programa *ECAD*

A) Capacidad para relacionarse en una sociedad internacional

5° y 6° de primaria	1° de secundaria obligatoria	2° de secundaria obligatoria	3° de secundaria obligatoria
<ul style="list-style-type: none"> - Escuchar a los demás con interés. - Conversar y cooperar. - Desarrollar las formas básicas y los modales necesarios para comunicarse en una sociedad internacional. - Desarrollar interés en otras culturas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escuchar con interés a los demás y responder adecuadamente. - Iniciar una conversación e intentar mantenerla. - Intentar adquirir las destrezas necesarias para llevar a cabo una presentación de forma aceptable en una sociedad internacional. - Intentar comprender otras culturas así como redescubrir la propia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Intentar responder de manera apropiada tras entender las ideas y sentimientos expresados por los demás. - Intentar mantener la comunicación colaborando con otros, con el propósito de resolver problemas. - Intentar desarrollar progresivamente las formas y modales necesarios para la comunicación en una sociedad internacional, y aprender a ser capaz de hablar de uno mismo. - Intentar una mayor comprensión de otras culturas así como de la cultura propia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tras comprender las ideas y pensamientos de los demás, intentar expresar ideas y pensamientos propios en una forma fácil de entender. - Intentar comunicarse con seguridad y confianza empleando todas las destrezas y estrategias disponibles. - Intentar adquirir las destrezas necesarias para llevar a cabo discusiones y debates tal como se desarrollan en una sociedad internacional. - Intentar una mayor comprensión de otras culturas así como de la cultura propia.

B) Capacidad para deducir y comprender (comprensión oral)

5° y 6° de primaria	1° de secundaria obligatoria	2° de secundaria obligatoria	3° de secundaria obligatoria
- Deducir y responder ante el contenido general de una conversación a través de la interpretación de elementos verbales y no verbales.		- Deducir y responder apropiadamente ante el contenido general de una conversación a través de la interpretación de elementos verbales y no verbales.	

C) Capacidad de expresarse (expresión oral)

5° y 6° de primaria	1° de secundaria obligatoria	2° de secundaria obligatoria	3° de secundaria obligatoria
- Expresarse usando destrezas verbales y no verbales. - Aportar razones usando destrezas verbales y no verbales.	- Expresarse usando una amplia gama de destrezas verbales y no verbales. - Aportar razones usando destrezas verbales y no verbales.	- Expresarse de forma lógica y coherente usando una gran variedad de destrezas. - Aportar razones presentando ejemplos concretos y a partir de premisas sólidas.	- Expresarse usando una serie de destrezas de manera consciente. - Aportar razones presentando ejemplos concretos y a partir de premisas sólidas.

D) Habilidades sociales

5° y 6° de primaria	1° de secundaria obligatoria	2° de secundaria obligatoria	3° de secundaria obligatoria
- Manejar las normas básicas de comportamiento, como por ejemplo los saludos. - Saber cómo comunicarse acorde con las funciones e interacciones básicas.	- Manejar las normas y formas básicas de comportamiento para hablar en público. - Saber cómo comunicarse en situaciones informales.	- Manejar diferentes normas y formas básicas de comportamiento en diferentes situaciones. - Saber cómo comunicarse acorde con las funciones e interacciones básicas.	- Manejar las normas y formas básicas de comportamiento para discusiones y debates. - Conocer los modelos de funciones e interacciones para discusiones y debates.

Fuente: *ECAD Curriculum Book (2011)*.

3.5. Calendario, currículum y materiales

En primaria hay 35 lecciones de *ECAD* al año para quinto y sexto; en secundaria obligatoria hay 12 lecciones para primero, y 17 para segundo y tercero. Por tanto, en primaria los alumnos reciben una hora semanal de clase (solo en una de cada dos semanas el auxiliar lingüístico está presente), mientras que en secundaria la frecuencia es quincenal. Esto significa también que el auxiliar lingüístico trabaja de manera alterna: una semana en primaria (puede estar adscrito a uno o dos centros), y la siguiente en un centro de secundaria no obligatoria o bien en uno de los cuatro centros de educación no obligatoria de Saitama.

En cuanto a los materiales, no existe un libro de texto para el programa *ECAD*, sino que la Junta de Educación de Saitama edita un currículum en inglés y japonés que incluye los objetivos y el desarrollo detallado de cada una de las lecciones, ejemplos de evaluación, materiales, así como indicaciones sobre cuestiones de disciplina y una sección de preguntas frecuentes. Por otro lado, existe una web de recursos gestionada por uno de los auxiliares lingüísticos y con aportaciones regulares de varios de ellos²⁹.

3.6. Metodología

Ya hemos señalado que el programa *ECAD* parte de situaciones tomadas de la vida real para proporcionar ejemplos de comunicación práctica y útil. Pues bien, la metodología empleada excluye rutinas del tipo: “escuchar-responder”, pero también las explicaciones y la traducción. El objetivo principal consiste en que sean los alumnos los que den forma al resultado último de la actividad, por lo que la manera de abordar cada situación parte siempre de un modelo por parte de los profesores. Estos llevan a cabo la tarea final y la muestran ante los alumnos; a continuación se comprueba su grado de entendimiento y, por último, se les proporciona la oportunidad de reaccionar ante tal situación y producir las muestras de lengua propias correspondientes.

Estas actividades basadas en la experiencia incluyen desde las más simples, como comparar su comida favorita con la de sus compañeros o discutir qué hacer en las vacaciones de verano, hasta otras más complejas como hablar sobre sus planes para el futuro o la participación en un debate. Pero en cualquier caso, son las opiniones y decisiones de los alumnos las que conforman las tareas realizadas.

Por otro lado, junto a situaciones a partir de las cuales construir un discurso propio, es necesario proporcionarles estrategias lógicas para facilitarles una comunicación eficaz, desde conectores hasta recursos más complejos para defender sus argumentos.

Servir de modelo y propiciar la respuesta lógica involucrando a los alumnos es, pues, la base de la labor de los profesores del programa *ECAD*.

3.6.1. Los docentes del programa *ECAD*: *Team teaching*

Ya hemos adelantado que existen tres tipos de profesores en el programa *ECAD*. Contratados *ex profeso* para impartirlo son los auxiliares lingüísticos y los profesores auxiliares japoneses. Únicamente en educación primaria, el tutor del grupo colabora también en las labores docentes.

²⁹ ([www.http://saitama-ecad.org](http://saitama-ecad.org))

Una de las claves del programa *ECAD* la constituye sin duda el trabajo en equipo de sus profesores. Las funciones de cada uno de ellos se distribuyen de la siguiente manera: en 4° y 5° de primaria, el tutor y el profesor auxiliar japonés están siempre presentes, y el tutor es el responsable de la dinámica de la clase, es decir, introduce las actividades y realiza la transición entre ellas, trata cuestiones de disciplina, dirige la autoevaluación de los alumnos y también lleva a cabo una evaluación final propia, generalmente de todo el grupo. Por su parte, el profesor auxiliar japonés presenta los materiales, coordina las demostraciones y aclara en japonés cuando es necesario. El auxiliar lingüístico (presente en el 50% de las clases) es modelo de lengua y participa en calidad de “profesor 3”. También es responsable de producir materiales, y es el profesor principal para las clases de los otros cursos inferiores, los cuales no son destinatarios del programa *ECAD* pero que, a criterio del centro, pueden recibir clases de manera puntual.

En cuanto a secundaria obligatoria, aquí las funciones del auxiliar lingüístico difieren de las de otros programas como *JET* o los programas europeos, ya que trabaja como profesor principal. Es decir, está a cargo de prácticamente todos los aspectos de la clase: inicia y cierra la lección; coordina las demostraciones y actividades introduciéndolas y llevando a cabo la transición entre ellas; trata cuestiones de disciplina; crea el material, y evalúa.

Por su parte, el profesor auxiliar japonés, siempre presente, le ayuda explicando los objetivos de la lección en japonés si es necesario, y colaborando en la evaluación (algo imprescindible si el auxiliar lingüístico no habla japonés). Aparte de ser responsable del programa *ECAD*, los auxiliares lingüísticos colaboran con los profesores de las asignaturas de inglés facilitando la práctica oral de los alumnos.

Además, ayudan a preparar a los alumnos para el concurso de oratoria de la prefectura de Saitama, consistente en una prueba de recitación de un texto elegido por los alumnos (para los de primero y segundo) y de un discurso original (para los de tercero)³⁰.

En el Anexo I se reproduce la dinámica de las clases de primaria y secundaria no obligatoria, donde además puede verse la distribución de funciones de cada docente a lo largo de una clase tipo.

³⁰ En cuanto a los cuatro centros de secundaria no obligatoria de Saitama, la gran diferencia es que los auxiliares lingüísticos no son profesores principales, y sus responsabilidades no están definidas, sino que dependen del Jefe del Departamento de inglés, del profesor encargado del nivel y del de la asignatura en ese grupo. En general, suelen crear material, participan en la planificación de clases y ayudan a impartirlas. También colaboran en la elaboración y corrección de exámenes de comprensión oral, y normalmente se requiere su ayuda para el concurso de discursos y debates de la prefectura de Saitama (fase previa para los concursos nacionales) o la preparación de la parte oral de un examen de inglés reconocido oficialmente (*STEP EIKEN*).

3.7. Evaluación

El programa *ECAD* contempla más de una forma de evaluación: por un lado, una evaluación diaria y otra a final de curso y, por otro, la llevada a cabo por los profesores y la que realizan los propios alumnos.

La evaluación diaria por parte de los profesores puede ser individual o colectiva y constituye la base para la final, que es individual y más formal. También los alumnos evalúan: a final de cada clase deben rellenar una ficha de autoevaluación, en la cual existe un apartado en el que es posible evaluarse como grupo. (El Anexo II reproduce una ficha de 2º de educación secundaria.) Estas fichas pueden ser elaboradas por el profesor responsable de la evaluación, pero siempre a partir de los objetivos y criterios de cada nivel educativo. En primaria, la ficha está en japonés y los alumnos escriben en ese idioma, mientras que en secundaria se les insta a incluir frases en inglés en la medida de lo posible. Es costumbre que algunos alumnos expresen en alto su evaluación al final de la clase. Por último, el tutor en primaria y el auxiliar lingüístico en secundaria, respectivamente, recogen las fichas de evaluación y les escriben un breve comentario individual como respuesta.

En todos los casos, únicamente se evalúan los méritos y el potencial, es decir, la evaluación constituye una oportunidad para alabar los esfuerzos del alumnado y contribuir a fomentar la confianza en quienes la necesitan y a seguir animando a los que ya la tienen.

También es importante resaltar que el programa otorga una gran importancia a esta fase de reflexión, ya que contar con las autoevaluaciones y comentarios de los alumnos constituye una valiosa oportunidad para conocer sus intereses y sus dificultades.

En cuanto a la evaluación final (el Anexo III recoge detalladamente los criterios de evaluación y su desarrollo a través de los cinco años de que consta el programa), cada centro puede elaborar un formato propio de evaluación y elegir qué criterios quiere evaluar, siempre que los objetivos y contenidos del programa queden reflejados. Es decir, en cuanto al primero de ellos: “capacidad para construir relaciones en una sociedad internacional”, puede evaluarse, por ejemplo, si se relacionan con todos los miembros del grupo, si muestran interés en su interlocutor, si el miedo al error no les impide intentar la comunicación, si muestran interés en otras culturas, etc.; en cuanto a la “capacidad para deducir y comprender”, si deducen el contenido mediante claves verbales y no verbales; en relación a la “capacidad para expresarse”, si expresan sus propias ideas de manera coherente, por ejemplo y, por último, de entre las “habilidades sociales”, si saben desenvolverse en presentaciones y debates, entre otras cuestiones. Si se observan estos ejemplos de evaluación final, puede concluirse que no se evalúan conocimientos sino estrategias y actitudes. Una vez más, no son los contenidos declarativos sino los procedimentales y actitudinales aquellos a los que el programa *ECAD* dirige sus esfuerzos en su propósito de fomentar la comunicación internacional.

3.8. Fomentando actitudes: hacia la competencia intercultural

Ya hemos visto cómo a partir de sus objetivos, contenidos y criterios de evaluación, la base del programa *ECAD* queda definida como el fomento de las actitudes necesarias para la comunicación internacional.

Adoptando aquí conceptos familiares para un entorno europeo, recordemos cómo el marco común europeo de referencia para las lenguas³¹, en su capítulo 2 reconoce que en la comunicación no solo intervienen los conocimientos o habilidades, sino que toda una serie de circunstancias individuales (o asumidas colectivamente) influyen de manera decisiva en cómo nos comunicamos. De este modo, junto a valores y creencias, el documento cita expresamente una mayor o menor disposición para abrirse a personas y culturas diferentes, la existencia de prejuicios o estereotipos, rasgos propios de la personalidad como la locuacidad, el grado de iniciativa y de extroversión, mostrar un talante activo, abierto y flexible, etc. De este modo queda reconocido el papel fundamental de las actitudes para lograr una comunicación exitosa.

De esta forma, lo que comienza con una mayor disposición a interactuar con el auxiliar lingüístico puede culminar en un acercamiento a otras personas y culturas extranjeras. Y al definir las actitudes como componente primordial para que los alumnos se comuniquen eficazmente en inglés con miembros de la comunidad internacional, se están inculcando en ellos los fundamentos de la competencia intercultural.

El programa *ECAD* contribuye al desarrollo de la competencia intercultural en cuanto está destinado a preparar a los alumnos para comprender ideas y opiniones y expresar las suyas de manera activa, pudiendo entablar así relaciones con personas de otras culturas. Y la importante labor de motivación de los docentes del programa *ECAD* tiene como objetivo mostrar el carácter enriquecedor de este tipo de experiencias y relaciones.

Otra distinción muy de actualidad en el contexto europeo, y que el marco común europeo de referencia para las lenguas recoge en su capítulo 5, es la distinción entre los tres saberes que conforman cualquiera de las competencias: *saber*, *saber hacer* y *saber ser*.

Esta cuestión también encuentra respuesta en el programa *ECAD*, y si el auxiliar lingüístico se erige en una de las varias fuentes de conocimiento o *saber*, y las actividades basadas en la experiencia del currículum se destinan a desarrollar en los alumnos ese *saber hacer* de cada una de las competencias que se intentan desarrollar, es sin duda el *saber ser* la piedra angular del programa *ECAD*. Y precisamente el énfasis puesto en los aspectos emocionales y volitivos y en las actitudes de respeto y tolerancia, entre muchas otras, constituye la base idónea para lograr el fin último del programa: adquirir una competencia intercultural que favorezca el entendimiento y el respeto de otras gentes y culturas.

³¹ (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

A modo de ilustración de todo lo anterior, acabamos este apartado recogiendo las cuatro reglas básicas para educación primaria y para secundaria, siempre presentes en las clases del programa *ECAD* (también físicamente, pues es normal que las aulas estén decoradas con carteles que las reproducen). Estas indicaciones ilustran claramente cómo las actitudes y la predisposición adecuadas son factores claves para lograr la comunicación internacional.

Las reglas son las siguientes:

Imagen 2

Las cuatro reglas del programa *ECAD*

Educación primaria	Educación secundaria obligatoria
 <p>目を見てスマイル 相手に聞こえる声で</p> <p>気持ちを込めて 英語を使おう</p>	 <p>Cooperate. Do it with feeling.</p> <p>Listen to others and express yourself. Let's speak in English.</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Mira a los ojos y sonríe. 2. Habla con voz alta y clara. 3. Con emoción. 4. En inglés. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Coopera. 2. Escucha a los demás y exprésate. 3. Hazlo con emoción. 4. ¡Vamos a hablar en inglés!

Fuente: *ECAD Manual* (2010).

4. CONCLUSIONES

En estas páginas se ha presentado el programa japonés *ECAD* que difiere de otros programas de auxiliares lingüísticos en su mayor énfasis sobre las actitudes necesarias que posibilitan y favorecen la comunicación internacional. También se ha intentado poner de manifiesto cómo este enfoque contribuye a fomentar la competencia intercultural de los alumnos a quienes va dirigido.

No se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica del estado de la cuestión desde el punto de vista teórico ni metodológico (si bien todas estas limitaciones no son sino puntos de partida para estudios posteriores). El propósito era mostrar una experiencia pedagógica innovadora e interesante a la vez que de gran relevancia en los nuevos enfoques de la enseñanza de segundas lenguas a nivel mundial. No obstante, sí faltan por tratar dos aspectos que no pueden obviarse: la aplicabilidad del programa *ECAD* más allá de las fronteras de Japón y la evaluación de los resultados.

En relación a esta segunda cuestión, en marzo de 2013 por primera vez una generación de alumnos lo había cursado de principio a fin. Por consiguiente, la Junta de Educación de Saitama ha llevado a cabo una encuesta entre la comunidad educativa docente durante el mes de septiembre de ese año, cuyos resultados, una vez publicados, serán una excelente fuente para conocer hasta qué punto han mejorado las competencias de los alumnos tras los cinco años del programa.

En cuanto a la aplicabilidad de esta experiencia, qué duda cabe de que se trata de un contexto muy distinto al español y también al europeo. Existen datos diferenciadores objetivos, como el hecho de que hasta el final de la secundaria no obligatoria los alumnos deben estar aprendiendo a leer y escribir su propio idioma. Asimismo, las mismas relaciones interpersonales en Japón difieren enormemente de las existentes en otros países y, si llama la atención que el programa *ECAD* pida expresamente a los alumnos que miren a los ojos de su interlocutor, también desde otros contextos resulta sorprendente que estos sean totalmente sinceros en su evaluación, hasta el punto de que sus autoevaluaciones supongan un componente del todo fiable a la hora de valorar su progreso.

Pero no debemos dejar que lo remoto y exótico nos distraiga de los puntos en común. El programa *ECAD*, a fin y al cabo, se hace eco de los últimos enfoques y objetivos de la enseñanza de lenguas, de forma que muchos de los conceptos aquí presentados resultan familiares en un contexto europeo y español.

El marco común europeo de referencia reconoce la interrelación entre las lenguas, de manera que las estrategias aprendidas queden como recurso común para todas aquellos idiomas que las personas empleen a lo largo de su vida, y ya hemos visto cómo esta es una de las bases del programa *ECAD*: el desarrollo de habilidades y capacidades para expresar ideas y opiniones, defender argumentos propios, así como para deducir y comprender, y manejarse con éxito en la sociedad.

Así pues, el programa *ECAD* no solo trata la competencia comunicativa y la lingüística, sino que entre sus objetivos se encuentra también la competencia general, en cuanto fomenta el desarrollo de procesos cognitivos tales como razonar o argumentar, capacidades estas que no pertenecen por separado a cada una de las lenguas que se aprenden o se hablan sino que tienen carácter transversal y que, por otra parte, forman parte del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Pero las similitudes son aún mayores en el reconocimiento explícito de la importancia de las actitudes a la hora de la adquisición de la competencia lingüística y especialmente de la comunicativa y la intercultural, por lo que esta experiencia puede suponer una valiosa aportación al conjunto de actuaciones desde diferentes países y contextos pero encaminadas a esta misma meta.

Para concluir, puede afirmarse que el programa *ECAD* no solo busca fomentar una actitud proactiva para lograr una comunicación internacional exitosa, sino que también intenta inculcar valores éticos como el respeto y la tolerancia hacia otras gentes y culturas, esperando

despertar en los alumnos una sensibilidad cultural y contribuir al desarrollo de su competencia intercultural y, en general, a su crecimiento personal.

5. REFERENCIAS Y WEBGRAFÍAS

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (2011). *Guía informativa para centros de enseñanza bilingüe*. Sevilla, Junta de Andalucía. Consultado en <http://www.programaseducativosandalucia.es/gcb/anexo11.pdf>

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (2013). *Instrucciones de 28 de junio de 2013 de la dirección general de innovación educativa y formación del profesorado, sobre auxiliares de conversación para el curso escolar 2013/2014*. Sevilla, Junta de Andalucía. Consultado en <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/portal-de-plurilinguismo> [17 de febrero de 2014].

CONSEJO DE EUROPA (2001) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Consultado en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

COUNCIL OF LOCAL AUTHORITIES FOR INTERNATIONAL RELATIONS (2013). *The Japan Exchange and Teaching Programme*. Consultado en <http://www.jetprogramme.org> [17 de febrero de 2014].

EDUCATIONAL TESTING SERVICE (2013). *Test and Score Data Summary for TOEFL iBT® Tests and TOEFL® PBT Tests*. Consultado en http://www.ets.org/s/toefl/pdf/94227_unlweb.pdf.
<http://www.saitama-ecad.org> [17 de febrero de 2014].

JAPANESE MINISTRY OF EDUCATION, CULTURE, SPORTS AND TECHNOLOGY (2006). *Progress on Education Reform*. Consultado en http://www.mext.go.jp/component/english/_icsFiles/afieldfile/2011/03/07/1303008_003.pdf

JAPANESE MINISTRY OF EDUCATION, CULTURE, SPORTS AND TECHNOLOGY (2008). *Courses of Study. Elementary School. Foreign Languages Activities*. En http://www.mext.go.jp/component/english/_icsFiles/afieldfile/2011/03/17/1303755_011.pdf

JAPANESE MINISTRY OF EDUCATION, CULTURE, SPORTS AND TECHNOLOGY (2008). *Courses of Study. Lower Secondary School. Foreign Languages*. Consultado en http://www.mext.go.jp/component/english/_icsFiles/afieldfile/2011/03/17/1303755_013.pdf

JAPANESE MINISTRY OF EDUCATION, CULTURE, SPORTS AND TECHNOLOGY (2008). *The Revisions of the Courses of Study for Elementary and Secondary Schools*. En http://www.mext.go.jp/english/elsec/_icsFiles/afieldfile/2011/03/28/1303755_001.pdf

- JAPANESE MINISTRY OF EDUCATION, CULTURE, SPORTS AND TECHNOLOGY (2009). *Courses of Study. Higher Secondary School. Foreign Languages*. Consultado en http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/eiyaku/_icsFiles/afieldfile/%202011/04/11/1298353_9.pdf
- JAPANESE MINISTRY OF EDUCATION, CULTURE, SPORTS AND TECHNOLOGY (2011). *Five Proposals and Specific Measures for Developing Proficiency in English for International Communication*. Consultado en http://www.mext.go.jp/component/english/_icsFiles/afieldfile/2012/07/09/1319707_1.pdf
- JAPANESE MINISTRY OF EDUCATION, CULTURE, SPORTS AND TECHNOLOGY (2011). *Survey on the Five Proposals and Specific Measures for Developing Proficiency in English for International Communication*. Consultado en <http://www.mext.go.jp/english/elsec/1319701.htm> [17 de febrero de 2014].
- SAITAMA CITY BOARD OF EDUCATION (2010). *ALT Manual*. Saitama, Publicaciones de la Junta de Educación de Saitama.
- SAITAMA CITY BOARD OF EDUCATION (2011). *ECAD curriculum. Junior High School*. Saitama, Publicaciones de la Junta de Educación de Saitama.
- STATISTICS BUREAU. MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS AND COMMUNICATIONS (2011). *Population of Foreign Residents*. Consultado en <http://www.stat.go.jp/english/data/kokusei/2010/poj/pdf/2010ch11.pdf>
- TAHIRA, M. (2012) “Behind MEXT’s new Course of Study Guidelines”. *The Language Teacher* 36/3, p. 3-8. Consultado en jalt-publications.org/files/pdf-article/36.3_art1.pdf
- YOSHIDA, K. (2009) “The New Course of Study and the Possibilities for Change in Japan's English Education”. 生井健一、深田嘉昭〔編〕(2009) 言語・文化・教育の融合を目指して—国際的・学際的研究の視座から, p. 387-400. Consultado en versión abreviada en <http://www.stat.go.jp/english/data/kokusei/2010/poj/pdf/2010ch11.pdf>

ANEXO I

Dinámica de las clases del programa ECAD*

Lesson procedure (Elementary School)

Procedure/ Activity/ Time (授業手順/ 活動例/時間)	HRT/Students (担任/児童)	JAT /ALT (講師)	Notes/Materials (◆指導上の留意点 /○教具等)
1. Greetings (あいさつ) Weather & Day (天気・曜日)○分	The lessons are started with a positive atmosphere through the HRT leading greetings, and by the JAT/ALT asking about the day, weather and other questions.		
2. Warm up (ウォームアップ) Song (歌)等	Students are given a chance to relax their bodies and minds by moving their bodies and using their voices. Also phrases and vocabulary to be used are touched on here.		
3. Introduction of Target Expression (目標表現の導入)	The HRT, JAT and ALT show a model of enjoying communication using new phrases while setting the scene for and showing the use of gestures, facial expression and other non-verbal skills. At this time, students make inferences and deductions as to what settings English can be used in. Also, during the JAT and ALT's exchange, or inclusion of students, English expressions are repeated which arouses the desire to use the expressions in students.		
4. Activities (目標表現に慣れ親しむ活動)	This is an activity that connects to the communication activity (5) by having students be accustomed to and comfortable with new expressions. While having fun doing the activity the students should say the phrase many times, think for themselves, and teach and learn from each other. The HRT, JAT/ALT should also praise and encourage the students so that they develop confidence in speaking out.		
5. Communication Activity (コミュニケーション活動) <ルール> ①目を見てスマイル ②相手に聞こえる声で ③気持ちをこめて ④英語を使おう	Here it is imperative that importance is placed on communication between people while doing communication activities and presentations. The students are given a chance to try to communicate with classmates and teachers while making use of the greetings and manners that have been learned. While trying to communicate it is also important to have the students be aware of the rules of ECAD and manners.		
6. Feedback & Greetings (振り返り・あいさつ)	Here the HRT leads a feedback session focused on having students state the areas they did well in and things their friends did well, too. This should help students carry a positive attitude over to the next lesson.		

Lesson procedure (Junior High School)

<i>Procedure/Activity Time</i> (授業手順/活動例・時間)	NET (外国人英語講師)	<i>JAT /Students</i> (英会話講師/生徒)	◆Notes/●Materials (指導上の留意点・教具等)
1. Greetings (開始のあいさつ)			Here greetings and short discussion of free topics are used to create a light atmosphere in which students can use English free from pressure.
2. Warm up (ウォームアップ)			Expressions that have been learned in regular English classes are used. Also expressions and vocabulary to be used in the lesson are touched on here to get the students used to them before going on to the activities.
3. Introduction of Target Expression (目標表現の導入)			The skills that will be used in this lesson are modeled for students here. Students should use this time to make deductions as to what they will learn during the lesson. Because the demonstration is given only in English the students must focus and concentrate on listening to English. The lesson goal is given in Japanese at this time, if necessary.
4. Activity (目標表現に慣れ親しむ活動)			Students work in pairs or do game activities to use the expressions and skills that were modeled in the introduction. By having them work in small groups students can build confidence to participate in the communication activity (5). Sometimes this time is labeled as preparation. In order to prepare for the communication activity this time may be used to complete worksheets or do other work. The NET/JAT should work to ensure students can start the communication activity without reservations.
5. Communication Activity (コミュニケーション活動)			This is where presentations, interviews and information exchanges will occur using the target expression and non-verbal skills. First graders present on their own while second graders present in groups. Third graders learn to communicate their opinions through debate. Along with this, the students learn to understand others and respect the opinions of others.
6. Feedback & Assessment (振り返りと自己評価)			Here the NET and JAT give detailed praise and feedback regarding the activity. Students should also positively assess themselves. Confidence should be fostered in the students here so that positive feelings can carry over to the next lesson. Students assess themselves by writing out comments on a self-evaluation form as well.
7. Greetings (終わりのあいさつ)			A parting message is given to carry over to the next lesson.

(*) El auxiliar lingüístico asume las labores de NET (*Native English Teacher*) en Secundaria y de ALT (*Assistant Language Teacher*) en Primaria. Las siglas JAT (*Japanese Assistant Teacher*) corresponden al profesor auxiliar japonés, y HRT (*Homeroom Teacher*) es el tutor.

Fuente: *ECAD Curriculum Book*, edición revisada de 2011.

ANEXO II

Ficha de evaluación de 2º de secundaria no obligatoria

Name _____ Class and Number _____

SELF EVALUATION SHEET

Date					
Lesson Title					
Interests and Skills					
Eye contact (アイコンタクト)					
Big voice (聞こえるように)					
Gestures (ジェスチャー)					
Raised hand (挙手)					
Talked to boys and girls (男女関わりなく話した)					
Focus & full attention (集中できた)					
Listened to others carefully (他人の話をよく聞いた)					
Participated in activities (活動に参加した)					
Cooperated (teamwork) (班活動に参加した)					
Expressed opinions/feelings (自分の意見を言った)					
Understood English (英語を理解できた)					
Student's comments (自分のコメント)					
Teacher's comments (先生からのコメント)					
Assessment:	Very good!! ☺	Good ○	So so △		

Fuente: elaboración propia.

<p>B The ability to deduce and understand (Listening abilities)</p>	<p>Students deduce the general content of conversations through paying attention to such things as keywords, gestures and facial expressions and then respond appropriately.</p>	<p>Students are responding appropriately after deducing the general content of conversations through picking up key expressions and putting them into the context of the situation at hand.</p>	<p>→</p>	<p>→</p>
<p>C The ability to express oneself (Speaking abilities)</p>	<p>1 Students are talking about themselves and their friends using both verbal and non-verbal skills.</p> <p>2 Students are expressing themselves, giving reasons and employing both verbal and non-verbal skills that they have been used to.</p>	<p>1 Students are talking about their familiar topics using both verbal and non-verbal skills.</p> <p>→</p>	<p>1 Students are expressing their ideas in a logical and coherent way by utilizing non-verbal skills and visual aids.</p> <p>2 Students are expressing themselves, giving reasons with concrete examples and sound premises.</p>	<p>1 Students are expressing themselves clearly through recasting (putting their ideas into different words) as well as through using non-verbal skills and visual aids.</p> <p>→</p>
<p>Skills (Manners and awareness necessary for communication in an international society)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Students demonstrate basic manners such as greetings • Students carry out basic functions using the appropriate interaction patterns 	<ul style="list-style-type: none"> • Students demonstrate appropriate public speaking manners. • Students communicate appropriately in familiar surrounding situations. 	<ul style="list-style-type: none"> • Students demonstrate the appropriate manners for a wide range of situations. • Students carry out various functions using a wide range of interaction patterns. 	<ul style="list-style-type: none"> • Students demonstrate appropriate manners for discussion and debate. • Students carry out discussion and debate functions using the appropriate interaction patterns.

©Criteria shared with the H.R.T. Program

* Arrows indicate the continuation of a criteria item.

* Non-verbal skills include using gestures, facial expressions and stress to make oneself understood.

Fuente: *ECAD Curriculum Book*, edición revisada de 2011.

LA GESTIÓN SUSTENTABLE DE RECURSOS NATURALES EN LAS COMUNIDADES INDÍGENAS CAMPESINAS DE LA SIERRA DE SANTA MARTA EN VERACRUZ (MÉXICO): EL PAPEL DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA INTERCULTURAL (UVI) Y LA LICENCIATURA EN GESTIÓN INTERCULTURAL PARA EL DESARROLLO (LGID)

Jesús Moreno Arriba

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

RESUMEN

Esta investigación, basada en la aplicación de metodología cualitativa, estudia la articulación estratégica de saberes locales indígenas campesinos y conocimientos científicos-técnicos que en la última década se está generando dentro de la Licenciatura en Gestión Integral para el Desarrollo (LGID), con Orientación en Sustentabilidad, de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), sede regional de las Selvas, y la participación directa de sus egresados y estudiantes en diversas experiencias de gestión integral y sustentable de recursos naturales en las comunidades indígenas de nahuas y popolucas de la Sierra de Santa Marta en Veracruz (México). Estos proyectos interculturales se presentan como posibles modelos alternativos para contribuir a la mejora de la precaria realidad ecológica, demográfica y socioeconómica de estas comunidades campesinas mesoamericanas.

PALABRAS CLAVE

pueblos indígenas, emigración, recursos naturales, alternativas al desarrollo, educación intercultural, diálogo de saberes, sustentabilidad.

ABSTRACT

This research, based on the application of qualitative methodology, studies the strategic articulation of ancient wisdom indigenous peasant and scientific and technical knowledge that is being generated in the last decade in the Bachelor degree of Comprehensive Management for Development, in orientation in Sustainability, of the Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), at its regional headquarters of the Selvas, and direct participation of its graduates and students in different experiences of sustainable and comprehensive development of natural resources in indigenous communities of nahuas and popolucas of the Sierra de Santa Marta in Veracruz (Mexico). These intercultural projects are presented as possible alternative models to help improve the precarious ecological, demographic and socio-economic reality of these mesoamerican peasant communities.

KEY WORDS

indigenous peoples, emigration, natural resources, development alternatives, intercultural education, dialogue of knowledge, sustainability.

1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Objetivo principal

El objetivo principal de este trabajo de investigación que aquí se sintetiza se centra en tratar de demostrar la necesidad de contemplar, analizar y reivindicar la oportunidad que significa la articulación estratégica de los *saberes locales* endógenos indígenas campesinos y los *conocimientos científico-técnicos* (expertos) que se están generando en la última década dentro del ámbito de la Licenciatura en Gestión Integral para el Desarrollo (en adelante LGID), con Orientación en Sustentabilidad, de la Universidad Veracruzana Intercultural (en adelante UVI), sede regional de las Selvas, y su contribución a un “*diálogo de saberes*” (Leff, 2003; Santos, 2007; Mato, 2007; Toledo, 2011; Argueta, 2011) y a una “*ecología de saberes*” (Santos, 2006) en los procesos de manejo y gestión de recursos naturales en las comunidades indígenas de nahuas y popolucas de la Sierra de Santa Marta en Veracruz (México).

1.2. Objetivos específicos

De acuerdo al referido al argumento temático en el que se centra la presente investigación, este trabajo se plantea como objetivos específicos:

A) Identificar, analizar y etnografiar distintos proyectos de manejo y gestión comunitaria integral, sustentable e intercultural de recursos naturales, agrosilvopastoriles, pesqueros y ecoturísticos en los seis municipios que configuran el espacio regional de la Sierra de Santa Marta, en el sureste veracruzano, como *posibles modelos* ecológicos, económicos, sociales, culturales y educativos *alternativos* para contribuir a la mejora de la precaria situación actual, tanto ecológica como demográfica y socioeconómica de las comunidades indígenas campesinas serranas en cuanto se refiere a aspectos de ineludible interés como el *desarrollo humano*, los *derechos humanos*, la *justicia social* y la *sustentabilidad*³² que, entre otros aspectos netamente positivos, podría representar un papel primordial en la contribución a mejorar la sostenibilidad integral de los territorios tropicales del sureste mexicano y, por extensión, del ámbito zonal de la región mesoamericana.

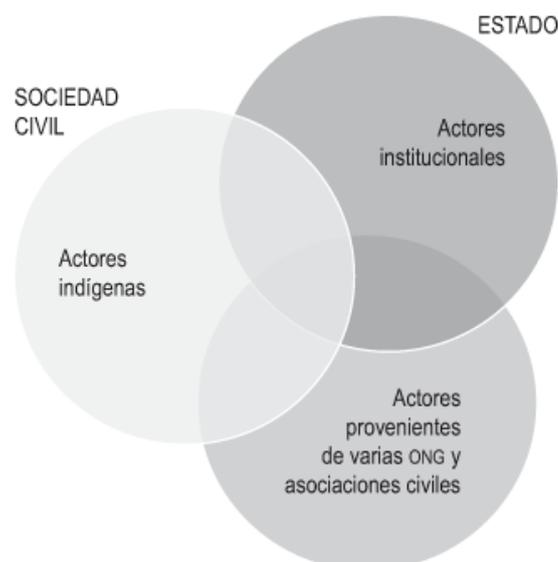
³² Se puede afirmar que una buena sociedad no se moldea sólo con buenos principios, sino con comportamientos que dignifiquen a sus habitantes (salario justo, libertad, democracia, salud, educación y vivienda para todos, respeto a la vida, etc.). En consecuencia, siguiendo a Jiménez (2000: 109) en este trabajo por *sustentabilidad* se entiende: “Un compromiso efectivo de contribuir a la conformación de una nueva etapa civilizatoria, basada en el conocimiento, que armonice la vida de los seres humanos consigo mismos y entre sí, que promueve el desarrollo socioeconómico con equidad y practique una actitud respetuosa del medio ambiente para conservar en el largo plazo la vitalidad y diversidad de nuestro planeta [...] como un conjunto de relaciones entre sistemas (naturales y sociales), dinámica de procesos (energía, materia e información) y escalas de valores (ideas, ética, etc.)”.

B) Estudiar, valorar y mostrar el contexto de los egresados y estudiantes de la LGID, con Orientación de Sustentabilidad, de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), sede regional de las Selvas, que colaboran directamente con los propios campesinos indígenas y promotores locales de diferentes ONGs en el marco de diversas experiencias alternativas de gestión integral y sustentable de recursos naturales, agrosilvopastoriles, pesqueros y ecoturísticos en la Sierra de Santa Marta en Veracruz (México), que se vienen desarrollando en esta región selvática tropical del sureste veracruzano en la última década.

2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

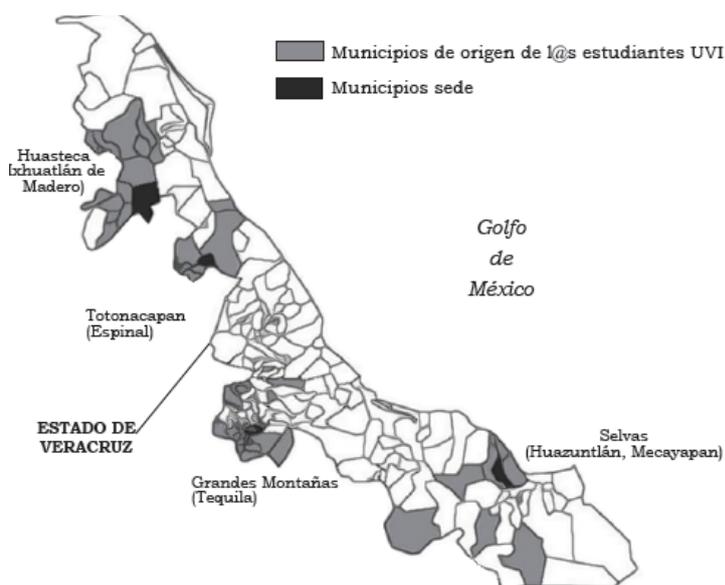
Para los propósitos anteriores, a partir de una metodología cualitativa sustentada en los métodos de la investigación etnográfica, propios y definatorios de la Antropología Social y Cultural, y la aplicación de técnicas de investigación cualitativa como las *entrevistas abiertas o no estructuradas* a los distintos actores sociales sujetos de estudio (véase figura 1), esta investigación ha identificado, analizado y etnografiado diversas experiencias de gestión integral y sustentable de recursos naturales, agrosilvopastoriles, pesqueros y ecoturísticos en la Sierra de Santa Marta en los que participan, profesional y/o académicamente, egresados(as) y estudiantes de la de la LGID, con Orientación de Sustentabilidad, dentro de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), sede regional de las Selvas-Huazuntlán (mapa 1).

Figura 1
Identificación y agrupación de actores sujetos de estudio



Fuente: Ávila, A. y Mateos, L. (2008).

Mapa 1. Localización de la UVI sede regional de “Selvas-Huazuntlán”, en la Sierra de Santa Marta, dentro del marco de las cuatro Sedes Regionales de la UVI en el Estado de Veracruz y de los municipios de origen de sus estudiantes



Fuente: en Alatorre, G. (2009).

El abordaje metodológico correspondiente al trabajo de campo propiamente dicho de esta investigación, llevado a cabo entre octubre de 2011 y septiembre de 2013, a modo de síntesis, se resume en la aplicación de 82 entrevistas formales no estructuradas y/o abiertas y 25 entrevistas informales, todas ellas con enfoque etnográfico. La práctica mayoría de las entrevistas, con un tiempo de duración muy heterogéneo (con un intervalo desde 30 minutos hasta puras pláticas informales de varias horas), fueron efectuadas entre las comunidades indígenas campesinas de nahuas y popolucas que conforman los seis municipios que configuran la Sierra de Santa Marta (mapa 4) y en la ciudad de Xalapa (mapa 3), capital del Estado de Veracruz y sede central de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI).

3. EL ÁREA OBJETO DE ESTUDIO: LA SIERRA DE SANTA MARTA EN VERACRUZ (MÉXICO)

3.1. México, Veracruz y la Sierra de Santa Marta: territorios con bajo índice de desarrollo humano (IDH).

Conforme el informe sobre el *índice de desarrollo humano* (IDH) de 2010, elaborado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), México (mapa 2), con un IDH de 0,750, se encuentra clasificado como “*país en desarrollo*”, a pesar de que entre 1980 y 2010 el IDH de México creció en un 0.9% anual, pasando desde el 0.581 hasta el 0.750 de 2010, lo que coloca al país en la posición 56 de los 169 países para los que se disponen datos

comparables. Además, se estima que en el año 2005, la población indígena u originaria en México, la cual representa alrededor de 9.5% de la población total alcanza niveles de desarrollo humano inferiores a la población no indígena. En general, se observa que los municipios cuyo porcentaje de población indígena es bajo tienden a alcanzar mayores niveles de IDH, mientras que, conforme aumenta la proporción de población indígena, el referido indicador disminuye.

Mapa 2. Localización geográfica del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave dentro de México y en los contextos zonal y regional del Golfo de México y Mesoamérica



Fuente: Geoatlas, 2012

Por otra parte, debido a la compleja y grave crisis agraria de los últimos años la mayor parte de los campesinos indígenas acaban abandonando sus explotaciones y emigrando a las ciudades ante una insostenible falta de rentabilidad. Además, según el *Informe sobre Desarrollo humano de los Pueblos Indígenas de México* (2010), en el estado de Veracruz (cuadro 1) todavía prevalecen muchas zonas, en particular, entre el campesinado, conformado mayoritariamente por pueblos indígenas (cuadro 3), donde es patente la desigualdad y existen grandes brechas entre distintos sectores de la sociedad. Por lo tanto, Veracruz un estado con una profunda desigualdad estructural, con amplias capas de población por debajo del umbral de la pobreza, principalmente entre la población indígena campesina.

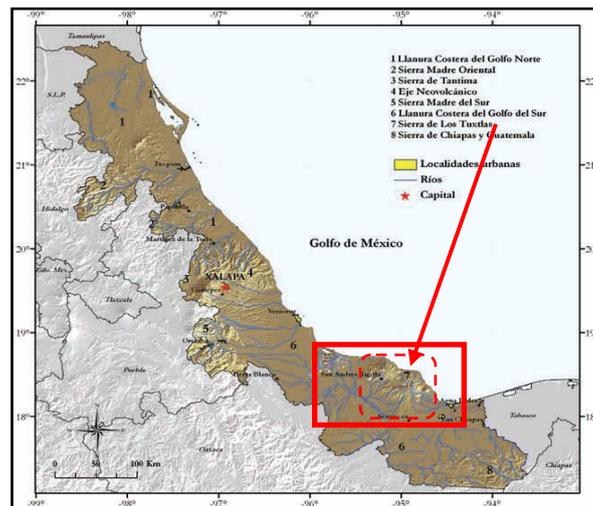
Cuadro 1. Población total e indígena, según sexo, en el Estado de Veracruz en México (2010)

Población total (miles de personas) del Estado de Veracruz			Población indígena (miles de pers.) sobre el total estatal		
Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
4.837.126	5.017.175	9.854.301	475.043	494.396	969.439
49,08%	50,91%	100%	9,82%	9,85%	9,83%

Fuente: elaboración propia con base en CDI³³ (2010).

Conjuntamente, en cuanto al *Índice de Desarrollo Humano* en Veracruz, nos encontramos que los municipios más urbanizados del estado cuentan con un IDH mayor; entre los más importantes destacan: Veracruz, Boca del Río, Xalapa, Poza Rica, Coatzacoalcos, Orizaba y Córdoba (mapa 2). Por el contrario, los municipios rurales del Estado cuentan con un IDH inferior, destacando entre éstos los situados en áreas de montaña como Tehuipango (enclavado en la Sierra de Zongolica que durante algunos años fue considerado el municipio más pobre de México) o Sotetapan en el área de referencia empírica de esta investigación, la Sierra de Santa Marta. Además, la mayoría de los municipios rurales e indígenas del estado de Veracruz concentra demarcaciones territoriales con bajos índices de ingresos. Los municipios con los más bajos PIB per cápita se identifican en las zonas rurales, con alta intensidad migratoria y en donde la agricultura, pesca y caza de subsistencia constituyen la ocupación principal de la población, como es el caso del de la Sierra de Santa Marta (mapas 3 y 4).

Mapa 3. Ubicación de las sierras de Los Tuxtlas y Santa Marta dentro del territorio veracruzano.



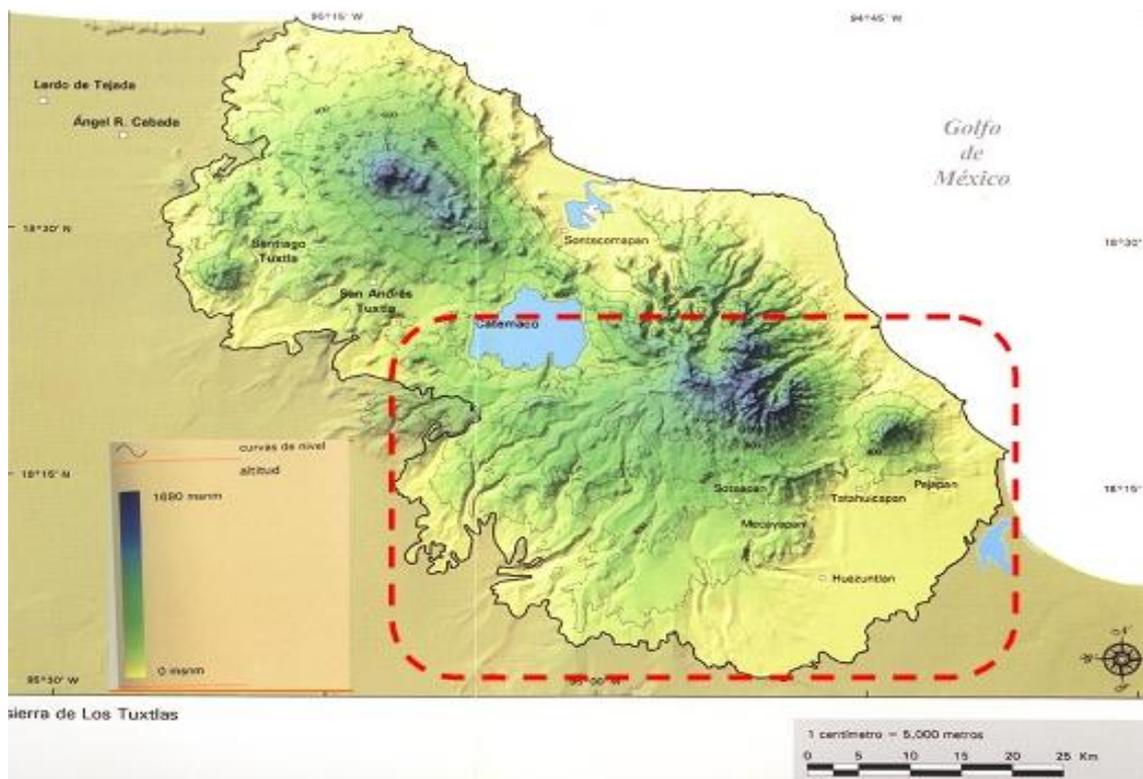
Fuente: mapa tomado de Guevara, S. et. al. (2004).

³³ Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). Institución anteriormente conocida como Instituto Nacional Indigenista (INI).

3.2. La Sierra de Santa Marta

La Sierra de Santa Marta es uno de los dos macizos volcánicos que conforman la región de Los Tuxtlas, en el sureste del Estado de Veracruz (mapa 3). Ambos macizos están separados por una depresión en la que se encuentran el Lago de Catemaco y la Laguna de Sontecomapan. El macizo sureste que corresponde a la Sierra de Santa Marta o de Soteapan, lo integran el volcán San Martín Pajapan (1.270 msnm.) y el volcán Santa Marta (1.550 msnm.), situados sobre el litoral veracruzano entre Catemaco y Coatzacoalcos, limitando con el Golfo de México al noroeste y con la Laguna del Ostión al sureste, y la serranía Yahualtajapan-Bastonal (mapa 4).

Mapa 4.
Disposición orográfica de la Sierra de Santa Marta dentro de la Reserva Especial de la Biosfera de Los Tuxtlas



Fuente: mapa tomado de Guevara, S. et. al., (2004).

3.3. Caracterización general de la Sierra de Santa Marta

Las 313286 hectáreas (3132 km²) que conforman la Sierra de Santa Marta corresponden a seis municipios (cuadro 4) en los que predomina la población indígena de las etnias nahua y popoluca: los popolucas de Soteapan y Hueyapan de Ocampo y los nahuas de Pajapan, Tatahuicapan de Juárez, Mécayapan y la porción oriental del municipio de Catemaco,

habitado por ejidatarios y propietarios privados de origen mestizo que, a partir de la década de los sesenta y a raíz de diferentes programas de colonización del trópico húmedo del sureste veracruzano, emigraron fundamentalmente desde el centro y sur del estado de Veracruz. En esta región, como lo atestiguan diversos vestigios arqueológicos, se asentaron grupos olmecas y posteriormente zoque-popolucas y nahuas, descendientes directos de la cultura olmeca con influencias de las culturas teotihuacana, totonaca y maya, que “supieron adaptarse a las condiciones de la selva tropical para practicar la agricultura y aprovechar los recursos que les ofrecían las selvas y bosques de la montaña” (Blom y Lafarge, 1926: 33).

Una gran diversidad de ecosistemas y tipos de vegetación que ha sido amplia y profusamente por varios autores, así como un rango altitudinal que va desde el nivel del mar hasta los 1.750 msnm., le confiere a la región un rango importante desde el punto de vista de la biodiversidad. Sin embargo, no se han tomado todas las medidas oficiales que serían necesarias para detener la constante destrucción de las zonas forestales de la reserva, la degradación de los suelos y un aprovechamiento no sustentable de los recursos naturales. Es más, durante las últimas décadas ha prevalecido un proceso al que Chevalier y Buckles (1995: 126) denominan “*subdesarrollo sostenido*”. Esta noción ha sido producto de las políticas económicas gubernamentales para la región que han acelerado este proceso, básicamente mediante el apoyo a programas de desarrollo ganadero y a programas asistencialistas que dependen de insumos externos; además de la pérdida paulatina de conocimientos y costumbres locales, y del desplazamiento de las comunidades en la elección de sus gobernantes y las decisiones sobre su futuro.

Así, actualmente nos encontramos ante un modelo de producción primaria que se ha caracterizado por la *sobreexplotación* de algunos recursos, sin ningún tipo de plan de regeneración de los mismos, y en otros casos por la *subutilización* de las posibilidades de producción en un medio rural rico en recursos endógenos, pero pobre en el manejo que de ellos se hace. Los resultados más dramáticos han sido la destrucción de 51.770 hectáreas de selvas y bosques entre 1967 y 1990 y la pérdida de la autosuficiencia alimentaria a través del maíz (cuadro 2).

Cuadro 2.
Evolución de las superficies maiceras en el municipio de Pajapan (1950-1999)

Municipio	1950 (has.)	1960 (has)	1970 (has)	1985 (has)	1999 (has)
Pajapan	6.668	5.566	6.690	1.305	2.720

Fuente: Censos Agropecuarios de 1950, 1960 y 1970 e INEGI 1985 y 1999.

3.4. Composición étnica de la población de la Sierra de Santa Marta y dinámica demográfica.

Dentro de la Sierra de Santa Marta el cuadro 3 refleja la importancia relativa de la población indígena en cada municipio. Asimismo, cabe indicar que mientras en Mecayapan, Pajapan y Tatahuicapan de Juárez la etnia predominante es la Nahuatl, en Sotepan, Hueyapan de Ocampo y Catemaco es la Zoque-Popoluca. No obstante, los datos censales evidencian que en todos los ayuntamientos de la Sierra de Santa Marta existe un alto predominio de la población indígena u originaria respecto del total absoluto demográfico (cuadro 3).

Cuadro 3. Población de la Sierra de Santa Marta hablante de lengua indígena (2000)

Municipio	Población total (miles de habitantes)	Población indígena (miles de habitantes)	Población indígena sobre la población total (%)
Catemaco	45.383	39.868	87,84
Hueyapan de Ocampo	39.795	34.902	87,70
Mecayapan	15.210	13.046	85,77
Pajapan	14.071	12.239	86,98
Sotepan	27.486	23.143	84,19
Tatahuicapan de Juárez	12.488	10.518	84,22
TOTAL	154.433	133.716	86,58

Fuente: elaboración propia a partir de datos tomados del INEGI, 2001.

3.5. Sobrepoblación y emigración-expulsión.

En cuanto a los procesos demográficos más notables en la región se deben mencionar el crecimiento demográfico sostenido y la densificación de la población. Por ello, la *migración* es un fenómeno que recientemente se intensifica y tiende a ser muy importante. Para el año 2005, los municipios de la Sierra de Santa Marta son los que presentaron las más altas tasas de crecimiento en la región, con una tasa promedio de 1.21% (cuadro 4), mientras que la tasa promedio regional fue de 1.08 %.

Cuadro 4. Población y tasas de crecimiento (%) en la región de la Sierra de Santa Marta (2001)

Municipio	Población total (1990)	Población total (2000)	Superficie (Has.)	Tasa de crecimiento (media anual) 1980-2000)	Densidad de población (Hab./km ²)
Catemaco	40.585	45.383	71.067	1.13	64,54
Hueyapan de Ocampo	38.272	39.795	82.418	0.39	48,28
Mecayapan	19.357	15.210	52.396	NA ³⁴	29
Pajapan	11.432	14.071	30.598	2.11	45,98
Soteapan	23.181	27.486	52.807	NA	52,04
Tatahuicapan de J. ³⁵	-	12.488	24.000	ND ³⁶	60,21
Total	132.827	154.433	313.286	1.21	49,30

Fuente: elaboración propia a partir de datos tomados del INEGI, 1980, 1990 y 2000.

Sin embargo, conforme a la CONANP-SEMARNAT (2006: 52), hacia el último quinquenio de la década de los noventa, como producto de la cancelación de miles de empleos en las ciudades cercanas a la región (más de 60.000 trabajadores desempleados en el sur del Estado de Veracruz), derivado de la crisis que afectó al sector industrial petroquímico regional, se registró un proceso de retorno de varios cientos o miles de habitantes hacia la Sierra de Santa Marta, los cuales habían estado trabajando en las grandes ciudades aledañas.

De esta forma, las tres más importantes válvulas de escape, que permitían cubrir los déficits de alimentos y tierras se han cerrado. Estas eran: la migración a las ciudades del corredor industrial petroquímico Jáltilpan-Coatzacoalcos, el cultivo y comercialización del café, y el uso comunal de tierras ejidales. Actualmente, el desempleo en las diferentes industrias del sur de Veracruz está provocando un regreso al campo, donde la situación tampoco es favorable (precio ínfimo del café en el mercado internacional, baja productividad del maíz, carencia de apoyos para desarrollar otros cultivos o actividades económicas). La ganadería tampoco está en su mejor momento pues se ha tenido que vender a precios menores de lo que se compró el ganado, provocando un desesperante problema de carteras vencidas³⁷.

³⁴ NA: No aplica, debido a que la superficie del municipio no es comparable entre 1990 y 2000, por la creación del municipio de Tatahuicapan de Juárez.

³⁵ El municipio de Tatahuicapan de Juárez fue creado en el año de 1997, tomando territorio de los municipios de Soteapan y Mecayapan. De este modo, es a partir del Censo de Población del 2000 que ya en Tatahuicapan de Juárez se registra población.

³⁶ ND: No disponible, debido a que el municipio fue creado en 1997 (decreto estatal, marzo 20 de 1997).

³⁷ Se entiende por “*cartera vencida*” el monto total de créditos otorgado por una persona física o moral y que se convierte en un activo de riesgo al tener los créditos en *mora*, es decir, cuando el adeudado llega a su vencimiento del plazo acordado y el deudor incumple su obligación de pagar. Este problema es especialmente fuerte en los ejidos ubicados en la zona eminentemente ganadera como Benigno Mendoza (Mecayapan), Magallanes y Piedra Labrada (Soteapan).

Un fenómeno reciente del cual no existe un conocimiento cuantitativo detallado, es el de la emigración y/o migración-expulsión hacia el norte del país (campos de Sinaloa y Baja California) o a Estados Unidos³⁸. En las ciudades grandes de la región se han instalado oficinas reclutadoras de migrantes, que ofrecen empleos en diferentes lugares.

Aunque no existen datos precisos, diversos testimonios indican que al menos un camión sale cada semana con gente de la Sierra (jóvenes en su gran mayoría), en busca de mejores oportunidades de empleo; el periodo de ausencia es de al menos 6 meses. Esto debe de observarse en el contexto de la situación estatal, dado que actualmente Veracruz es uno de los estados con mayor expulsión rural, ocupando el cuarto lugar, después de Oaxaca, Guerrero y Zacatecas.

De esta manera, la migración temporal y permanente forma parte integral de los sistemas productivos de algunas comunidades, dada la escasez estacional, la falta de oportunidades productivas o simplemente como complemento a la economía familiar durante las temporadas sin actividad agrícola. Existe una importante migración temporal proveniente de los seis municipios que conforman la Sierra de Santa Marta, donde sobresalen las comunidades del municipio de Sotepan que en 1995 llegaban a aportar el 52 % del total de emigrantes regionales (PSSM³⁹, 1996).

La mano de obra desplazada temporalmente se dirige principalmente hacia las ciudades de Coatzacoalcos, Minatitlán y la colonia ganadera de La Perla del Golfo, en la cual, hasta 1996 se reclutaban alrededor de cien trabajadores para las actividades del chile jalapeño y para la ganadería. Para 1995, no existía una migración importante hacia los Estados Unidos o a la capital de México (PSSM, 1996).

Las actividades más importantes para contratar a emigrantes son: como jornaleros en la producción básica y como chapeadores⁴⁰, peones, sembradores, vaqueros y otros; en segundo lugar en importancia, se contratan para la construcción, como peones y albañiles; se identifica

³⁸ Para un desarrollo más detallado de este fenómeno migratorio véase la reciente publicación Velázquez-Hernández, E. (2013). "Migración interna indígena desde el Istmo veracruzano: nuevas articulaciones regionales". *Liminar: Estudios Sociales y Humanísticos*, vol. XI, núm. 2, julio-diciembre, 2013, p. 128-148. La propia autora (2013: 141-142) advierte que las entrevistas realizadas por ella indican que fue a finales de la década de 1990 cuando nahuas y popolucas de la Sierra de Santa Marta optaron por integrarse a la migración temporal a Sinaloa, lo cual concuerda con los resultados del estudio que sobre migración interna indígena en Oaxaca, Guerrero y Veracruz realizaron Rabel, Murillo y Casellas (2007). Tomando como base los datos del Censo de Población de 2000, estas autoras encontraron que Sinaloa no figuraba entre los principales lugares de destino de los emigrantes acumulados del estado de Veracruz, aquellas personas que emigraron antes de 1995. Sin embargo, para el año 2000 Sinaloa aparecía como uno de los lugares de destino de los emigrantes indígenas recientes de Veracruz, es decir, de aquellos que emigraron entre 1995 y 2000. Desafortunadamente, no contamos con una investigación semejante para 2010 que cuantifique la magnitud de los movimientos migratorios recientes en la región de la Sierra de Santa Marta y su entorno de referencia, Los Tuxtlas.

³⁹ Información facilitada oralmente por personal técnico y/o promotores campesinos del Proyecto Sierra de Santa Marta A.C.

⁴⁰ Jornaleros agrícolas que se dedican a la faena campesina conocida en México y otros países meso y centroamericanos como "chapear", es decir, al escardado y corte de las áreas de vegetación, maleza y el pasto de las *milpas* (áreas de cultivo) generalmente con machete.

en tercer lugar a los que trabajan como obreros en el corredor industrial Coatzacoalcos-Minatitlán, en actividades ligadas de manera fundamental al petróleo (SEMARNAP⁴¹, 1997: s.p.).

En Mecayapan, municipio en donde se localiza la comunidad de Huazuntlán (mapa 1), sede regional de la UVI-Selvas, debido a la falta de empleo y oportunidades al interior del municipio, presenta un grado de emigración muy elevado; aunque el fenómeno es principalmente de gente joven, no deja de impactar a los demás estratos de la sociedad. Se estima que “entre 4.000 y 5.000 personas del municipio emigran al año, de ellas, el 10 % de forma definitiva (SEMARNAP, 1997: s.p.). Así, en la localidad de Huazuntlán (Mecayapan) existe una ‘agencia de viajes’ que promociona paquetes hacia los estados de Chihuahua y Baja California”.

Para el municipio de Soteapan, se estima que alrededor de 4.500 personas emigran al año; tan sólo de la localidad de San Pedro de Soteapan se calcula que “salen 1.200 personas anualmente; de ellas el 10 % emigran definitivamente” (SEMARNAP, 1997: s.p.). En temporada alta de emigración, salen hasta tres camiones diarios. Una forma especial de emigración es el enlistado al ejército de los jóvenes que terminan la secundaria, lo cual ha traído como consecuencia que las mujeres, niños y población de la tercera edad se vean afectados en sus niveles de vida, especialmente los menores y ancianos que tradicionalmente dependen económicamente del jefe de familia.

Este proceso emigratorio de, preferentemente, los estratos poblacionales considerados como jóvenes y jóvenes-adultos, ha traído como secuela que la población de la tercera edad incremente su vulnerabilidad y disminuya aún más su calidad de vida, ya que tradicionalmente dependen del apoyo que les pueda brindar la familia, con la emigración este grupo está quedando desamparado. El fenómeno arriba descrito para Mecayapan y Soteapan, es bastante similar para los municipios de Pajapan, Tatahuicapan de Juárez, Catemaco y Hueyapan de Ocampo. Si bien, todavía no existen datos oficiales actualizados, la región de la Sierra de Santa Marta se está convirtiendo en un importante centro de mano de obra a nivel nacional.

Todo lo anterior nos permite concluir que la región de Los Tuxtlas en general y la Sierra de Santa Marta en particular es una región densamente habitada, cuya población está desigualmente distribuida y es mayoritariamente de características rurales. Aún existen amplios espacios relativamente sin población, pero que también están sometidos a algún grado de humanización. La Sierra de Santa Marta está sometida a una intensa presión derivada de la gran cantidad de habitantes en la región y que requiere de la puesta en valor de los recursos que la zona ofrece, entre ellos los humanos, como se hace desde la UVI.

⁴¹ Secretaría de Medio Ambiente, Recursos Naturales y Pesca de México.

Según nuestros propios cálculos, dentro de los límites de la Sierra viven 154.433 habitantes, arrojando la relación población total territorio (313.286 has.) una cifra de 49,3 habitantes por kilómetro cuadrado (cuadro 4), cantidades que nos hablan de la intensa presión ejercida sobre los recursos de la misma Pero también tal cifra nos da idea del tamaño del reto que implica demostrar la viabilidad de vincular los objetivos de protección y conservación de los recursos, con los del desarrollo de una población muy marginada, que requiere satisfacer amplias necesidades relacionadas con el desarrollo humano, la justicia social y la sustentabilidad.

Por otra parte, en varios ejidos de la Sierra de Santa Marta, donde todavía se mantiene el acceso comunal a las tierras, se está luchando por parcelar el ejido y dejar sin posibilidades de sembrar a los vecindados e hijos de ejidatarios. Todo esto repercutirá nuevamente en una mayor presión sobre los recursos naturales, lo que, una vez más, conduce a advertir que se hace urgente la búsqueda de modelos alternativos de desarrollo.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. El diálogo y la colaboración intercultural: un posible modelo de desarrollo alternativo.

Como dos polos opuestos, como los dos extremos de un solo conjunto, la parte *tradicional* y *moderna* de la especie humana, escenifican actualmente una batalla esencial; la una manteniendo prácticas intelectuales y materiales que se insertan en una tradición de milenios; la otra, generando una realidad artificial o una *segunda naturaleza*, a partir de la generación masiva de nuevos diseños sin raíces históricas.

Para lo anterior, Argueta (2011: 11) plantea la idea de tender *puentes* entre diversas disciplinas que usualmente no se comunican mucho entre sí, al enfocarse en temas en apariencia distantes. Más aún, el citado autor, propone no sólo contribuir en la construcción de un *diálogo interdisciplinario* sino abrir también las posibilidades de un nuevo *diálogo transdisciplinario*. No se trata sin embargo de una coincidencia sencilla, sin diferencias, pues justamente en esa *articulación* comienzan nuevas preguntas sobre las posibilidades del *diálogo intercultural* entre académicos y actores sociales, entre actores sociales y sectores gubernamentales o entre éstos y los académicos.

4.2. El diálogo de saberes y el postdesarrollo: una posible alternativa contramodernista.

Como advierte Escobar (2000: 25-26) no existe, naturalmente, ninguna solución mágica o paradigma alternativo que pueda ofrecer una solución definitiva a los evidentes fracasos del desarrollismo capitalista. Por lo tanto, es necesaria mucha experimentación, que de hecho se está llevando a cabo en muchos lugares, por lo que se refiere a buscar combinaciones de

conocimiento y de poder, de veracidad y de práctica, que incorporen a los grupos locales como productores activos de conocimiento (“*hacedores de conocimiento*”).

Para ello resulta ineludible, un cuestionamiento en toda regla de la ciencia, de la *colonialidad* del conocimiento científico y, en general, de toda epísteme occidental. En este sentido, si el discurso del desarrollo es “una práctica con condiciones, reglas y transformaciones históricas y no una mera expresión del pensamiento, ergo es necesario cambiar el discurso para cambiar la praxis” (Dietz, 2012)⁴². De ahí la necesidad de descolonizar los imaginarios a fin de concebir una realidad alternativa y, para ello, la indispensabilidad de fijar la atención en los márgenes del sistema, en las prácticas locales, en las culturas substantivas realmente existentes e invisibilizadas por el meta-discurso desarrollista (Escobar, 2000: 13). Semejante actitud lleva a estos autores a abogar por una suerte de *diálogo de saberes*:

“Se trata, a fin de cuentas, de interrelacionar y con ello de descolonizar diversos saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (indígenas, de origen africano, oriental etc.) que circulan en la sociedad” (Santos, 2005: 69).

En el contexto de América Latina son, sobre todo, los saberes ecológicos y ambientales tanto de los pueblos indígenas como de otros grupos campesinos los que se comienzan a estudiar, sistematizar y entrelazar mutuamente (Leff, 2003; Santos, 2006; entre otros). Ello implica una pluralización de perspectivas de saberes más allá del *saber científico* y del *sistema experto* institucionalizado.

Es en este contexto asimétrico en el que varios autores latinoamericanos han desarrollado, en los últimos años, una propuesta conceptual y metodológica, frecuentemente recurriendo a la ya mencionada noción de *diálogo de saberes* o *diálogo intercultural*. Se parte de la *colonialidad del saber* y del desafío de generar cauces innovadores para diversificar dicho conocimiento, para relacionarlo con conocimientos indígenas, locales, etnociencias subalternas y saberes alternativos, que en su confluencia pueden y deben hibridarse y fertilizarse mutuamente, construyendo así nuevos cánones diversificados, “enredados` y ‘globalizados” de conocimiento (Mignolo, 2005; Walsh, 2003; Escobar, 2007).

Por consiguiente, la propuesta teórica y metodológica pretende lograr una “construcción intercultural del saber” (García Canclini, 2004) que se basa en la larga tradición latinoamericana de colaboración estrecha entre movimientos sociales y grupos de

⁴² Siguiendo la teoría y la praxis del proyecto encabezado por el Dr. Gunther Dietz y su equipo de Colaboradores(as) en el Instituto de Investigaciones en Educación (IIE) de la Universidad Veracruzana (UV): “*Diálogo de saberes, haceres y poderes entre actores educativos y comunitarios: una etnografía reflexiva de la educación superior intercultural en Veracruz* (Proyecto “InterSaberes”).

base, por un lado, e intelectuales y académicos activistas, por otro lado. Este tipo de “práctica socioeducativa” (Mato, 2005) puede ser aprovechada para una novedosa “*colaboración intercultural* en la producción de saberes y conocimientos” (Mato, 2008):

Entre los diferentes tipos y formas de conocimientos se propone por tanto un “diálogo de saberes” (Leff, 2003; Santos, 2007). No obstante, la metáfora del diálogo no logra ocultar ni el carácter asimétrico de dicho acto comunicativo ni la conflictividad inherente a tal puesta en diálogo. Como enfatiza uno de los promotores de este tipo de diálogo, los saberes pueden ser complementarios en la práctica campesina, cotidiana, pero a menudo no son fácilmente subsumibles o incorporables al saber canónico, al conocimiento científico:

“El saber (ambiental), con su criticidad de la razón dominadora, no es internalizable en los paradigmas científicos y no se disuelve su diversidad y diferencia en la totalidad del conocimiento objetivo ni en el saber de fondo que posibilita un consenso de saberes a través de una racionalidad comunicativa. Este ‘Otro’ del conocimiento no se deja tematizar ni sistematizar; su ‘concepto’ se retrae de todo afán de concreción y objetividad” (Leff, 2003: 22).

Este disentimiento entre ambos tipos de fundamentos epistemológicos da lugar a que difieran las categorías de reflexión y análisis, los sistemas de relaciones significativas entre ellas y las formas de evaluar las posibilidades o conveniencia de diversas modalidades de acción humana y de qué tipo de conocimientos producir, para qué, cómo, etcétera. Si se comprenden estas diferencias no es posible ignorar o desvalorizar las visiones y civilizaciones indígenas (por lo demás disímiles entre sí), como tampoco idealizarlas o “romantizarlas”; sino tratar de comprender y justipreciar las peculiaridades, así como buscar mecanismos de *diálogo* y colaboración a partir de ellas en la producción de conocimiento.

A su vez, *colaboración intercultural* quiere decir establecer y sostener diálogos y relaciones interculturales de valoración y colaboración mutuas, que sean de doble vía. Diálogos y formas de colaboración honestos y respetuosos, de interés recíproco, que partan de reconocer que hay diversidad de contextos y de prácticas intelectuales y de saberes. Desde el punto de vista de un autor como Mato (2008), los problemas más difíciles de resolver para desarrollar formas y experiencias específicas de colaboración intercultural son los de “traducción”. Con este término, Mato (2008) no alude tan sólo a los problemas de traducción de palabras e ideas de una lengua a otra, sino a los de visiones de mundo, sensibilidades y sentido, son problemas de *comunicación intercultural*, sobre los cuales debemos trabajar con cuidado en cada caso y contexto, dado que la colaboración intercultural en la producción de conocimientos es imprescindible y ventajosa para todos.

Por su parte, Boaventura de Sousa Santos reclama la necesidad de ampliar los llamados *diálogos interculturales*, a menudo limitados de forma esencializante a intercambios epistémicos entre “representantes” de determinadas culturas, religiones o civilizaciones, hacia una “*ecología de saberes*” (Santos, 2006). Esta mirada más integral y

ecológica incluiría todo el “conjunto de prácticas que promueven una nueva convivencia activa de saberes con el supuesto de que todos ellos, incluido el saber científico, se pueden enriquecer en este diálogo” (Santos, 2005: 70).

4.3. La epistemología del sur y las “ecologías de saberes”.

Respecto a lo expuesto con anterioridad, Boaventura de Sousa Santos (2006) nos instala en la frontera de la teoría crítica con una penetrante reflexión sobre los grandes desafíos que todo proyecto de emancipación debe enfrentar a comienzos del siglo XXI. El autor enfatiza la necesidad de superar los distorsionantes legados de la llamada *racionalidad occidental* y propone, para la agenda de los científicos sociales de nuestro tiempo, la visibilización y el reconocimiento de los actores ignorados y los saberes no convencionales sometidos a un sistemático “epistemicidio” por el paradigma dominante. Este proyecto, teórico y epistemológico, pretende contribuir la construcción de una nueva *cultura política emancipatoria* y una *democracia de alta intensidad*. Para ello, Santos (2006), plantea la “*sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes*” como un

“*procedimiento transgresivo, una sociología insurgente para intentar mostrar que lo que no existe es producido activamente como no existente, como una alternativa no creíble, como una alternativa descartable, invisible a la realidad hegemónica del mundo a partir de cinco modos de producción de ausencias en la racionalidad occidental que nuestras ciencias sociales comparten*” (Santos, 2006: 23).

De este modo, se puede reseñar muy concisamente lo que Santos (2009) llama la “*epistemología del sur*” y que trata de recuperar los conocimientos y prácticas de los grupos sociales que, a causa del capitalismo colonial y los procesos coloniales, se colocaron históricamente y sociológicamente en la posición de ser sólo objetos o materias primas de un conocimiento dominante (lo que se comprende como *epistemología del norte*), considerado durante siglos y siglos como el único válido. El fortalecimiento de los *saberes del Sur* no es, por lo tanto, a fin una postura combativa con el Norte, sino todo lo contrario, el objetivo es subvertir los modos de entender el mundo, donde está implícita una lógica binaria, combativa, intolerante y con pretensiones de universalidad.

Uno de los conceptos centrales de la *epistemología del sur* propuesto por Santos (2006) es la “*ecología de los saberes*”. Ello explica que como cada conocimiento sólo existe dentro de una pluralidad de conocimientos, no se puede comprender a sí mismo sin hacer referencia a otros conocimientos. La ecología de saberes también asevera que: los límites y las posibilidades de cada conocimiento residen en la existencia de otros conocimientos y, por tanto, sólo pueden ser explorados y valorizados en comparación con otros conocimientos.

En otros de sus trabajos (2006), Santos propone la “*sociología de las ausencias*” como un procedimiento transgresivo, una sociología insurgente para intentar mostrar que lo que no existe es producido activamente como no existente, como una alternativa no creíble, como una alternativa descartable, invisible a la realidad hegemónica del mundo. Y es esto lo que produce la contracción del presente, lo que disminuye la riqueza del presente. ¿Cómo se producen las ausencias? No existe una única manera, sino cinco modos de producción de ausencias en nuestra racionalidad occidental que nuestras ciencias sociales comparten. A saber: 1) La *monocultura del saber y del rigor*; 2) la *monocultura del tiempo lineal*; 3) la *monocultura de la naturalización de las diferencias*; 4) la *monocultura de la escala dominante* y 5) la *monocultura del productivismo* capitalista.

Conjuntamente, Santos (2006) afirma que, si queremos invertir esta situación, a través de la *sociología de las ausencias*, hay que hacer que lo que está ausente esté presente, que las experiencias que ya existen pero son invisibles o no creíbles estén disponibles; o sea, transformar los objetos ausentes en objetos presentes. Sin embargo, nuestra sociología no está preparada para esto, nosotros no sabemos trabajar con objetos ausentes, trabajamos con objetos presentes; esa es la herencia del positivismo. Santos (2006, 2007, 2009) propone pues, una *sociología insurgente*. Si es así, esta falta, esta ausencia, es un desperdicio de experiencia. La manera en que procede la *sociología de las ausencias* es sustituir las *monoculturas* por las *ecologías*, y el autor luso (2006) plantea cinco ecologías, donde podemos invertir esta situación y crear la posibilidad de que estas experiencias ausentes se vuelvan presentes. Las cinco ecologías son las siguientes: 1) la *ecología de los saberes*; 2) la *ecología de las temporalidades*; 3) la *ecología del reconocimiento*; 4) la *ecología de la “trans-escala”*, y, finalmente, 5) la *ecología de las productividades*.

4.4. El diálogo de saberes y la educación intercultural en México.

No obstante, todo lo anterior, hasta ahora, Argueta y Pérez (2012: 25-26) señalan que, el desarrollo de las lenguas y los conocimientos indígenas se ha restringido a los ámbitos comunitarios, e incluso domésticos, de estos pueblos. Si bien la cultura y los conocimientos propios, expresada en sus conocimientos sobre la naturaleza, la tecnología y en sus habilidades de producción para el aprovechamiento de los recursos naturales y la salud, continúa siendo el sustento de su identidad y sobrevivencia, tales saberes no han contado con los recursos necesarios para que abarquen espacios más amplios de socialización, ni tampoco han tenido los medios institucionales para que continúen con su desarrollo de modo que puedan dialogar con otros sistemas de conocimiento y con otras lenguas, y sean capaces, entonces, de atender los retos actuales del desarrollo, tanto el de sus pueblos como el del país y el mundo.

A lo largo de la historia de México, la mayoría de los encuentros entre los conocimientos y las cosmovisiones de indígenas y no indígenas han estado marcados por el *conflicto* y la *supremacía* de los segundos sobre los primeros. Desde la hegemonía del cronista y del conquistador, los sistemas de conocimiento indígena fueron, primero, objeto de asombro; después, de negación y condena, y por lo tanto de persecución y destrucción; posteriormente se les utilizó y enajenó para provecho del colonizador; tuvieron, además, una etapa de “romantización” durante la república como factores de identidad nacional; nuevamente, a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, se les consideró como producto de la barbarie y la ignorancia, e incluso se les hizo responsables directos tanto del subdesarrollo y la pobreza indígena como del atraso del país.

Dentro de este proceso, a finales del siglo XX y principios del XXI, desde varias disciplinas y enfoques, se asiste al desarrollo de una etapa de duda pluralista y de interés creciente por la *diversidad cultural* (Argueta, 1997; Argueta, 2011) con dos opciones: la primera se dirige hacia una nueva forma de *apropiación-expropiación de conocimientos* sobre el germoplasma nativo y los recursos naturales a favor de la ciencia básica desarrollada por los grandes centros de investigación de los países hegemónicos y en beneficio de grandes intereses mercantilistas; mientras que la segunda se construye en la perspectiva del *diálogo* y la construcción de espacios para la *articulación de saberes* sobre la base de la *inclusión* y de la *interculturalidad*, aunque todavía se enfrenta con el problema de resolver las limitaciones impuestas por las condiciones estructurales de *asimetría* y desigualdad entre los actores en *diálogo* impuesta por el papel jugado por la *variable étnica* y el denominado como “*problema del indio*” en México.

A partir, sobre todo, del modelo educativo *descolonial* Walsh (2003) propone desarrollar, entre los diferentes actores e intermediarios, una construcción epistémica de la *interculturalidad*, basada en un incipiente *diálogo de saberes*. Se supone que estos nuevos y viejos intermediarios, indígenas y no indígenas, gubernamentales y no-gubernamentales, pueden y deben entablar un diálogo que propicie el intercambio de sus respectivos saberes comunitarios y escolares, institucionales y “movimentales” (Leff, 2003; Rist, 2002) del así denominado *conocimiento tradicional*, que en América Latina se ha autodefinido como *conocimiento indígena*.

Así, en varios países iberoamericanos, incluido México, en la última década han surgido universidades que se rigen por ideas de *interculturalidad*, en ocasiones impulsadas por organizaciones indígenas, a veces por universidades “convencionales”, caso de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), y otras más por agencias gubernamentales de educación. Estas *instituciones interculturales de educación superior* (IIES), fundamentalmente dedicadas a atender las necesidades y demandas de educación terciaria de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina, incluyen y ponen en relación en su currículum contenidos propios tanto de los saberes, modos de producción

de conocimiento y formas de aprendizaje de las respectivas tradiciones indígenas y/o afrodescendientes, así como de la ciencia y/o “saberes occidentales”.

5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

A partir de la aplicación de métodos y técnicas de corte cualitativo etnográfico se ha puesto de manifiesto que en estas innovadoras experiencias, que se presentan como posibles *modelos* ecológicos, económicos, sociales, culturales y educativos *alternativos* para contribuir a la mejora de la precaria realidad de las comunidades indígenas campesinas mesoamericanas, en cuanto se refiere a aspectos de neto e ineludible interés como el *desarrollo humano*, los *derechos humanos*, la *justicia social* y la *sustentabilidad*, participan decisivamente, en colaboración directa con los campesinos indígenas y técnicos promotores locales de la Sierra de Santa Marta, egresados y estudiantes de la Licenciatura en Gestión Integral para el Desarrollo (LGID), con Orientación de Sustentabilidad, de la UVI-Selvas:

“Pues realmente, acá en la Sierra, antes había un montón de árboles y la gente decía que ¿para qué sembrar más? A mí me decía mi abuelito si me veía sembrando: estás loco o qué? Pues si el árbol no se siembra si el árbol nomás solo va a crecer hay. Entonces no hay que reforestarlo, solo cortarlo y, pues entonces, solo los cortaban para sembrar y nada más los dejaban hay tirados para que se pudrieran y no los utilizaban cualquier utilidad. Solamente los utilizaban para sacar leña pero no para sacar muebles y tenían la idea de que pues no era necesario sembrar si no simplemente como es monte tiene que regenerarse por sí mismo. Pues ahorita, por ejemplo, en los proyectos en los que andamos profesionistas, egresados y estudiantes de la UVI, los árboles cortados los han utilizado de modo más sustentable para hacer muebles, juguetes, artesanías y otras cositas para comerciar y para la venta. Así, muchas familias han sacado para comer y vivir mejor todo el año y no han tenido que emigrar lejos. Han sacado mucha madera para varios usos y algunos hasta han hecho ya su reforestación porque ya apenas se está acabando el monte y pues no hay nada que aprovechar para sus hijos, porque antes no se daban cuenta de que se le estaban acabando y ahorita si se han dado cuenta de que es necesario reforestar. Pues yo, como joven indígena de la comunidad y egresado-profesionista de la UVI creo que la realidad de la región, con el apoyo de todos, va a ir mejorando cada vez pues todos los estudiantes locales que han salido acá de la UVI en sus comunidades, en sus casas, en sus familias han sabido transmitir a su gente esa problemática y como tiene que cambiar el paisaje, la forma de vida, pues todo, el modo de trabajar más que nada. Yo veo que poquito a poquito va mejorando. Si creo que todo va a mejorar para bien. Soy optimista. Todavía acá, todos juntos, tenemos que trabajar muy fuerte. Darle duro al trabajo. Hay que tener la fe de que pues si va a mejorar esto. Con los

estudiantes de acá que van saliendo de la UVI en sustentabilidad, en lenguas, en comunicación, en todo, en sus cinco orientaciones yo siento que le van a ayudar a la región más que nada a transformarse para mejor y con un poquito esfuerzo de todos es suficiente para que se produzcan cambios importantes”⁽¹⁾.

Así, el concepto de *gestión intercultural* se refiere a la competencia que desarrolla habilidades y actitudes en los jóvenes de estas regiones para impulsar procesos, movilizandolos saberes y recursos de las comunidades indígenas locales, así como, diversos conocimientos técnicos y científicos:

“Pues mi tesis de licenciatura en la carrera de Gestión Intercultural para el Desarrollo se llamo ‘Conocimiento local y alternativas de manejo sustentable con campesinos de la Sierra’. Y más que nada en esta tesis está plasmado todos los saberes locales de los campesinos que nos han contado acerca de sus tierras. Por ejemplo, como lo han clasificado con sus nombres en Náhuatl y Popoluca, como su tierra tiene varios tipos como de colores y como ellos llaman a estos perfiles por colores según cuál es la función que le dan ellos. Así, por ejemplo, hay gente que nos ha contado que su tierra negra, realmente esa tierra ‘negra negra negra’, pues le sirve realmente para sembrar maíz, frijol, pues para la agricultura más que nada porque esa tierra tiene mucho abono y si en cambio cuando esa tierra es para medio café pues como que no le hace falta más abono. En algunas partes el suelo tiene la tierra llamada amarilla, que ellos la utilizan para la actividad forestal, para sembrar sus árboles. Otras tierras las utilizan para sembrar sus flores, para la floricultura. También nos han contado como es la textura de la tierra: si es chiclosa, si es blandita y entonces ellos también clasifican las tierras según la textura que tienen y así entonces de esa forma saben cuál es la función que le dan. Todo esto lo han heredado de sus padres y abuelos, y yo he investigado y en algunas otras partes han hecho ese tipo de estudio con métodos científicos nomás se han sabido hasta dos perfiles o escalones de la tierra pero acá, con el conocimiento indígena, incluso se ha sabido hasta el tercer perfil”⁽²⁾.

Por su parte, la *interculturalidad* es un concepto en construcción que responde a una visión dinámica de la realidad y que es posible entender como una cualidad atribuible a cualquier relación entre distintas culturas en donde se reconoce la diversidad y la pluralidad:

“Pues realmente yo, como joven persona indígena y originario de la Sierra y, ahorita, como nuevo Gestor Intercultural para el Desarrollo, considero que es muy importante y está muy bueno, como alternativa, combinar los saberes de los campesinos y el conocimiento de los estudiantes y egresados de la UVI, como investigadores y académicos, pues eso sirve para fortalecer a la vez aún más el conocimiento de ellos y el nuestro. Además, nosotros somos de acá y a la larga en el futuro podemos aportar para mejorar el cuestiones como el clima o el suelo y podemos aprender muchos de

los campesinos de la región porque con base al tiempo ellos van creciendo, van madurando y ya se pueden morir y luego ya no tiene ese conocimiento tradicional”⁽³⁾.

En este sentido, en el año 2005 la Universidad Veracruzana (UV) decidió abrir un *Programa Intercultural* propio, destinado preferentemente a atender la demanda educativa superior de las regiones indígenas del estado de Veracruz (México) y que desde entonces se conoce como la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). Este nuevo programa intercultural, en cambio, optó desde su inicio por establecer sedes en las zonas más desfavorecidas y marginadas del estado (*Regiones Interculturales*), que, como legado colonial y postcolonial, son las regiones con mayor presencia indígena (mapa 1).

Entre los objetivos de la UVI se encuentran: formar a profesionales capaces de responder a las demandas de la sociedad en sus regiones de origen y del estado en general, con programas académicos transdisciplinarios desde la perspectiva intercultural y

“propiciar la participación de las comunidades de las Regiones Interculturales en la definición de las disciplinas que conformaran el currículum formal, garantizando la atención precisa de las necesidades y principales problemas que aquejen a dichas regiones; favorecer la participación de profesionales originarios de las Regiones Interculturales egresados de la propia Universidad Veracruzana, buscando promover su arraigo y colaboración en proyectos educativos y de desarrollo comunitario” (UVI, 2009: s.p.).

Cuadro 5. Contenidos curriculares de la Orientación en Sustentabilidad de la LGID de la UVI

Ámbito de formación		Experiencias educativas
Tronco común	Competencias comunicativas e instrumentales	Lectura y Redacción; Redacción académica; Computación básica; Lenguas Nacionales; Lengua local; Inglés I y II; Medios de comunicación; y Gestión de proyectos.
	Teoría social	Diversidad cultural; Cosmovisiones; Historia, territorio e identidad; Sociedad, economía y política en el ámbito regional; Derechos humanos; Movimientos, redes y ciudadanía; y Participación pública en la Planeación municipal y regional.
	Métodos y prácticas de investigación y vinculación	Habilidades del pensamiento; Diagnóstico comunitario; Diagnóstico regional; Gestión de saberes e intervención; Planeación participativa; Servicio social y Experiencia recepcional.
Nódulos de la Orientación en Sustentabilidad		1.- <i>Desarrollo Regional Sustentable</i> : nódulo epistemológico, sobre la visión intercultural del desarrollo. Conceptos de Desarrollo y Sustentabilidad. Temas de ecología, etnoecología y agroecología.

	<p>Visión del territorio y de la región.</p> <p>2.-<i>Agroecología</i>: nódulo de formación heurística sobre aspectos productivos, culturales y organizativos, en lo local y lo regional.</p> <p>3.-<i>Protección y restauración ambiental</i>: nódulo instrumental sobre el cuidado de ecosistemas, el manejo de cuencas, el ecoturismo, etcétera.</p> <p>4.-<i>Gestión territorial: nódulo de síntesis e integración</i>: Aborda temas de ordenamiento territorial, producción y comercialización a escala regional, políticas públicas, redes sociales y planeación regional.</p>
Materias optativas	<p>Derecho y Derechos en el Ámbito Rural; Derechos, Estado y Política Pública; Manejo Silvícola, Frutícola y Hortícola; Producción Pecuaria y Manejo de Fauna; Salud Ambiental y Recursos Alimentarios; Apreciación estética; Comunicación Oral y Escrita; Creación de Públicos; Lengua y Cultura; y Salud Sexual y Reproductiva.</p>

Fuente: tomado de Alatorre, G. (2009), p. 247-259.

Para llevar a cabo dicha tarea la UVI imparte en las cuatro-regiones sede (mapa 2) la LGID, que se subdivide en ocho semestres y se encuentra formada por cinco orientaciones: Comunicación, Lenguas, Derechos, Salud y Sustentabilidad (cuadro 6) y que responde a los requisitos de interdisciplinariedad, multi-modalidad, flexibilidad curricular y autonomía estudiantil con diversos campos interdisciplinarios de *saberes* y *conocimientos* destinados a profesionalizar al futuro *gestor intercultural*.

Cuadro 6. Distribución de la matrícula de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, según orientaciones, para la tercera generación de la UVI (2007)

Sede / Generación	Sustentabilidad	Comunicación	Lenguas	Derecho	Salud	Total
Huasteca	4	10	3	4	5	26
Totonacapan	9	4	3	5	3	24
Grandes Montañas	8	2	0	7	1	18
Las Selvas	14	5	4	4	6	33
Total	35	21	10	20	15	101

Fuente: Matus, M. L. (2010).

Así, desde el año 2007, desde la Orientación en *Sustentabilidad* se “establecen espacios de construcción intercultural de saberes para la formación de profesionistas capaces de contribuir al mejoramiento de la calidad de vida en las regiones y a la construcción de vías de desarrollo sustentables, gracias a la generación de conocimientos, habilidades y actitudes (cuadro 7) orientadas: a) hacia la valoración, desarrollo y difusión de los *saberes ancestrales* en torno a la relación *sociedad-naturaleza* en *dialogo* con otros saberes; b) hacia el fortalecimiento organizativo y técnico de las iniciativas locales y regionales, y c) hacia la dinamización de las redes de *solidaridad* con una amplia gama de actores en los ámbitos regional, nacional y mundial lo cual implica un *dialogo de saberes*” (UVI, 2007: 9).

“Pues yo sí que siento que de la mezcla de saberes y conocimientos en los proyectos en los que andamos trabajando todos juntos saldrá algo muy bueno; que tanto ellos, los científicos y expertos de fuera de la región, la gente originaria de las comunidades de acá, como nosotros, los estudiantes o técnicos también de acá, podemos aportar nuestros propios conocimientos para el bien común. Nosotros aportamos conocimientos más técnicos y científicos y trata como de que la gente los utilice o maneje bien su bosque, porque la gente acá si siembra, si reforesta, pero le hace falta el apoyo de la parte técnica. A la gente de acá muchas veces les ha fallado que, por ejemplo, han cortado sus árboles mal, los han podado mal, etcétera. Son bastantes cosas lo que le hace falta. Pues como que algunas partes de los bosques crecen o no crecen y como que le hace falta a la gente el apoyo para un manejo técnico-forestal. A la vez la gente de acá, de las comunidades, aportan sus saberes ancestrales, lo heredados de sus abuelos, y nosotros los estudiantes y egresados de la UVI tratamos de realizar aportes de conservación ambiental y de diversificación ecológica y productiva, no”⁽⁴⁾.

“(…) Pues nosotros, como egresados de la LGID, Orientación en Sustentabilidad, de la UVI, somos diferentes y cuando decimos: pues vamos a trabajar contigo es que nosotros lo sostenemos y nuestra función más que nada es convivir con la gente para adquirir su experiencia porque ellos son quienes saben mas y nosotros realmente sabemos menos de las cosas de la comunidad. Pues en base a eso hemos implementado con lo que conjuntamente hemos heredado de nuestros antepasados y lo que hemos aprendido de la UVI y ese compuesto se lo hemos transmitido a ellos y luego ellos nos enseñan a nosotros otras cosas de sus saberes locales sobre el manejo de suelos y otras cosas. Pues también les hemos implementado pues para disminuir la basura pues es contaminante la basura, pues contamina el aire, la tierra, etcétera y de esa forma utilizamos botellas de PET de 600 para ser captadores de agua de lluvia para enseñarles a los campesinos como utilizarlas, pues realmente esas botellas nada más están tiradas por el suelo y contaminan el ambiente; escobas de PET, otras cosas como son vasitos de PET para utilizarlos para tomar, por ejemplo, el agua, un té frío y

otras bebidas porque lo caliente estos plásticos pues no lo soportan. Se quema el plástico pero para utilizarlo como para agua. Y pues hemos hecho otras conservas, hemos hecho talleres de cartografía participativa, en donde la gente pues plasma por medio de dibujos toda su comunidad y cuales son como los servicios que ellos consideran que son importantes para ellos o para ellas y son los que vemos y así analizamos cuales son los servicios que son importantes para la gente y que pueden necesitar»⁽⁵⁾ 43

Cuadro 7. Competencias y funciones de los Gestores Interculturales para el Desarrollo (GID) con Orientación en Sustentabilidad

<p style="text-align: center;">1.- Acompañamiento de iniciativas locales-regionales:</p> <p>+ Ofrecer facilitación, formación y asesoría a grupos y organizaciones de las regiones interculturales en aspectos organizativos, técnicos, administrativos y de gestión de proyectos para el fortalecimiento de iniciativas hacia la sustentabilidad.</p>
<p style="text-align: center;">2.- Articulación de saberes e iniciativas:</p> <p>+ Facilitar la construcción de sinergias fortaleciendo capacidades y relaciones hacia la sustentabilidad, promoviendo y participando en diálogos interculturales y proyectos intersectoriales entre actores de las regiones interculturales y diversos actores externos. Propiciar, en suma, la articulación de visiones, <i>sentires</i>, ideas, saberes, recursos e iniciativas de una amplia gama de actores involucrados en la construcción de la sustentabilidad.</p>
<p style="text-align: center;">3.- Movilización de recursos:</p> <p>+ Facilitar el acceso de las iniciativas locales y regionales a una amplia gama de recursos exógenos útiles para la construcción de un desarrollo sustentable.</p>
<p style="text-align: center;">4.- Visibilización de iniciativas regionales:</p> <p>+ Dar a conocer las visiones, los problemas, los saberes y las iniciativas locales y regionales que se orientan a la construcción de la sustentabilidad, apoyándose en los medios orales, escritos y electrónicos de comunicación y en el trabajo multilingüístico.</p>
<p style="text-align: center;">5.- Promoción/Sensibilización:</p> <p>+ Poner al alcance de personas, grupos y organizaciones de las regiones interculturales recursos de información y formación para el fortalecimiento organizativo, impulsando el conocimiento de los derechos ciudadanos y de los aspectos de gestión institucional relevantes, y ofreciendo mediación para el manejo de conflictos, para propiciar la construcción o consolidación de una cultura de participación ciudadana.</p>
<p style="text-align: center;">6.- Diagnóstico, evaluación y planeación participativos:</p> <p>+ Conducir ejercicios de diagnóstico y evaluación participativos sobre los recursos naturales,</p>

⁴³ (1)(2)(3)(4)(5) Fragmentos literales de entrevista abierta y/o no estructurada mantenida con P.T.T., joven nahua que en el año 2012 defendió su tesis de licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo”.

las actividades productivas, las iniciativas organizativas y otros procesos relevantes de las regiones interculturales. Asimismo, facilitar la planeación participativa del uso del territorio de las regiones interculturales.

7.- Generación de conocimientos:

+ Investigar y sistematizar las opciones productivas sustentables, los saberes indígenas, las formas tradicionales de organización, los problemas y experiencias tanto local como de otros grupos y sociedades humanas, y de esta manera nutrir el diálogo intercultural, desarrollar nuevas visiones conceptuales en torno a la construcción de la sustentabilidad, enriquecer las experiencias prácticas en los ámbitos local, regional y global y generar propuestas de políticas públicas.

8.- Llevar a cabo iniciativas hacia la sustentabilidad:

+ Concebir y proponer iniciativas productivas orientadas hacia el manejo sustentable de los recursos naturales, desarrollando las estrategias técnicas y organizativas más adecuadas al contexto sociocultural y ecológico, valorizando los saberes autóctonos, los saberes científicos y las experiencias de diversos actores sociales.

Fuente: tomado de Alatorre, G. (2009), p. 247-259.

Las cinco orientaciones de la LGID de la UVI canalizan a los estudiantes a realizar prácticas y trabajo de campo en sus comunidades, actividades de vinculación comunitaria, de gestión de proyectos y que participen en eventos de impacto regional y estatal. En la sede UVI-Selvas la mayoría de ellos son “jóvenes indígenas hablantes de *chinanteco, nahuatl, zapoteco, mixe y zoque-popoluca*” (DUVI, 2009: 29) (cuadros 8 y 9):

Cuadro 8. Distribución de los alumnos-estudiantes de la UVI según su lengua en julio de 2013

Lengua	Nº. de alumnos	Porcentaje (%)
Sólo Español	187	51.0
Mexicano (Nahua)	137	37.3
<i>Tachiwín Tutunaku</i> (Totonaca)	20	5.4
<i>Núntah?'yi</i> (Zoque Popoluca)	12	3.3
<i>Ñahñü</i> (Otomí)	6	1.6
<i>Hamasipijni</i> (Tepehua)	3	0.8
<i>Núntah?'yi</i> (Mixe Popoluca)	1	0.3
<i>Tsa jujmí</i> (Chinanteco)	1	0.3
Total	367	100

Fuente: elaboración propia a partir de información facilitada por la Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural (DUVI) en su sede central de Xalapa (Veracruz, México) en agosto de 2013.

Cuadro 9. Principales características de los egresados de la primera generación de la UVI (2006-2009) en la sede regional de las Selvas

Sede/Egresados(as) por sexo	Lengua	MUJERES	HOMBRES	TOTAL
LAS SELVAS	Solo Español	15	7	22
	Mexicano (Nahuátl del Sur)	25	15	40
	<i>Diidzaj</i> (Zapoteco)	0	1	1
	<i>Núntah+'yi</i> (Zoque popoluca)	3	2	5
	<i>Tsa jujmí</i> (Chinanteco)	0	2	2
	Total	43	27	70
TOTAL UVI		124	78	202

Fuente: cuadro adaptado de Hernández, R. (2013).

Por su parte, la mayor parte de las experiencias identificadas, analizadas y etnografiadas de desempeño profesional de los Licenciados en GID que ejercen su actividad profesional dentro de sus propias comunidades exponen el notable grado de satisfacción que los(as) egresados(as)-profesionistas están logrando al insertarse tanto en campos laborales establecidos y en espacios laborales emergentes:

“Sí, hemos intercambiado muchos saberes y conocimientos entre el Señor y yo. Bueno, yo le he enseñado a utilizar el GPS, él ya sabe utilizar el GPS, a fotografiar, etc. Bueno, un poco de todos los conocimientos y herramientas técnicos que nos enseñan aquí en la UVI. Pues hemos intercambiado muchos saberes y conocimientos, desde abonos orgánicos hasta floricultura. Por ejemplo, que abonos orgánicos utiliza él. Yo le he platicado sobre otros abonos orgánicos que es uno de los objetivos que vamos a trabajar más adelante, otros herbicidas que vamos a ir intercambiando junto con él. Él me ha platicado y enseñado sobre plantas medicinales y el porqué del policultivo que él maneja dentro su cafetal, y es totalmente diferente. El concepto que yo tenía de policultivo, es que una especie ayudaba a otra especie a desarrollarse más rápido y, bueno, yo en este aspecto aprendí de él, que me dijo, pues no, el policultivo es para que la parcela esté ocupada y aprovechada todo el año porque cada especie da su fruto en diferentes temporadas, para que toda la parcela esté produciendo todo el año. Y pues todos los días intercambiamos otros muchos conocimientos, no”⁽⁶⁾.

“(…) Dentro de sus parcelas forestales ellos tienen y adquieren allí alimentos para su subsistencia familiar, pues como hemos visto, cuando hemos ido al trabajo de campo, tienen muchas y diferentes plantas de chile, de café y otras muchas plantas de mediano plazo que, desde nuestra visión como egresados de la UVI puede también provechar en su terreno para desarrollar otros proyectos de cultivos en

diversificación productiva como huertos de hongos u otros productos locales para el comercio regional”⁽⁷⁾.

A su vez, el profesionista egresado de la LGID de la UVI visualiza debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades personales, reconoce las habilidades que tiene y con las que puede contribuir a la sustentabilidad ecológica, demográfica, socioeconómica y cultural de su región; visualiza momentos oportunos que le permiten continuar con sus objetivos e inquietudes. Las principales áreas del LGID son: el diseño de proyectos productivos y culturales, fortalecimiento de las lenguas indígenas, y organización grupal y comunitaria.

“Yo, desde mi todavía corta experiencia como gestor intercultural para el desarrollo y desde mis conocimientos y experiencias como estudiante de la UVI, con mi trabajo de investigación y proyecto de vinculación comunitaria, durante mi trabajo colaborativo como mi actor social comunitario siento que él tiene la necesidad de pedirme ayuda, consejos, información, porque yo le platico sobre esto y lo otro. Por ejemplo, si yo veo un video importante sobre esto y siento que nos puede servir para nuestro proyecto de los dos, pues yo voy y se lo muestro al Señor, no y él ya me dice lo que piensa. El Señor es muy activo y tiene muchas ganas de hacer muchas cosas dentro de la comunidad y yo por esa parte me siento muy comprometido con él porque él ha emprendido muchas acciones dentro de la comunidad y tiene una gran iniciativa. El ha querido sembrar berros, criar conejos a querido que yo le enseñe a cultivar hongos. Bueno, entonces todas esas iniciativas las queremos llevar a delante dentro de los objetivos que nosotros tenemos marcados en nuestro proyecto y todas esas pequeñas acciones las queremos plasmar dentro de nuestro proyecto ”⁽⁸⁾.

Por otro lado, el acercamiento profesional del egresado de la UVI al campo laboral generó diversas impresiones; en algunos casos significó dificultad para emplearse, desconocimiento de la licenciatura, imprecisión del perfil profesional, entre otros factores. Empero existen experiencias, si no exitosas al menos provechosas y eficientes que los profesionistas están desarrollando; los(as) LGID sostienen, por ejemplo, impresiones como las siguientes:

“Sí, un poco le trato de enseñar de todo a mi actor comunitario. Por ejemplo, sobre esas herramientas y tecnologías nuevas porque siento que todavía dentro de las comunidades no se tiene mucho acceso a una computadora, a Internet y entonces yo como una persona indígena más joven y que ha tenido la oportunidad de tener acceso a esos medios yo le veo una gran potencialidad a todos esos medios tecnológicos para transmitir y difundir todos los conocimientos y experiencias ancestrales que hay dentro de nuestras comunidades. También pueden sernos de gran ayuda para aprender e

intercambiar nuevos conocimientos y saberes y poder realizar nuevas iniciativas y proyectos interculturales dentro de las comunidades”.⁽⁹⁾⁴⁴

Generalmente, las opiniones positivas respecto al valor de sus participaciones en proyectos productivos comunitarios son las más comunes entre los estudiantes y egresados-profesionistas de la UVI-Selvas como denota el siguiente fragmento de unas de las entrevistas obtenidas durante el trabajo de campo empírico de esta investigación:

“Dentro de la Reserva Especial de la Biosfera de Los Tuxtlas, por ejemplo, dentro del manejo integral de ecosistemas también contrataron un consultor de fuera en la parte norte. En el año 2009 contrataron un consultor de fuera de la región para esta zona y la verdad es que fue muy corto su alcance y así fue que me dieron a mí la oportunidad en el segundo año de entrar a trabajar como gestor intercultural para el desarrollo de la UVI. La verdad es que agradezco mucho a la gente que me hayan dado esa oportunidad porque gracias a eso pude aprender mucho y de pronto aquí seguimos ... Pues sí, acá, aparte de cuáles sean nuestras trayectorias como estudiantes y después como egresados-profesionistas pueden ver todos que si se trabaja duro, con ganas e ilusión se puede llegar a poder hacer algo importante para mejorar la situación de nuestras comunidades y, por qué no, la nuestra propia como personas”⁽¹⁰⁾.

Conjuntamente, como demuestran los materiales y datos empíricos provenientes de las entrevistas obtenidas para este trabajo de investigación, en los últimos dos lustros se ha logrado, gracias a las iniciativas generadas de estas organizaciones interculturales, cierta suficiencia, basada en la utilización de los diversos recursos naturales de que disponen en las propias comunidades. No obstante, esto no significa que sean unas comunidades encerradas en sí misma; por el contrario, la autosuficiencia se da gracias a la conservación y utilización de recursos de la selva mediante su incorporación a los mercados local, regional, nacional e, incluso, internacional. Por todo ello, los campesinos indígenas están realmente agradecidos y contentos con la labor de colaboración de los egresados y estudiante de la UVI-Selvas:

“El Licenciado, junto con todos nosotros, está sembrando muchas plantas. Esta seguramente muchos la conocen, es la pimienta gorda [Pimienta dioica]. Esta planta la seleccionamos porque del vivero comunitario que tenemos repartimos plantitas para nosotros mismo, que ahorita está a diez pesos el kilogramo. Esto la agente lo siembra mucho aquí. ¿Por qué?: Porque en agosto todo el pueblo indígena sufrimos una crisis muy grande, porque no hay maíz y con esta planta ahora vamos y cortamos nuestro producto, lo vendemos y compramos el maíz necesario para comer, porque en el tiempo de agosto es cuando da la producción esta pimienta. Yo principalmente ahorita vendí como media tonelada de pimienta aquí mismo en la región. Acá, ahorita hay muchos

⁴⁴ (6)(7)(8)(9) Fragmentos literales de entrevista mantenida con M.H.S., joven nahua egresado en 2013 de la LGID, con Orientación en Sustentabilidad, de la UVI.

compradores que vienen a comprar de lejos, de Orizaba, también vienen de aquí de Xalapa, hasta desde Puebla ... La pimienta la pelean mucho. Yo puedo vender 10, 20 o 30 kilos de semilla de pimienta y con ello ya tengo un recurso con lo que puedo comprar mi maíz y los víveres para mi familia para toda la temporada ^{»(11)} ⁴⁵.

En suma, tal y como se deduce muy ilustrativamente del diálogo entre el marco teórico de este trabajo y de los fragmentos de evidencia empírica extraídas de las entrevistas abiertas o no estructuradas arrojadas por el trabajo de campo de la presente investigación que ilustran y fundamentan el texto aquí presentado, podemos plantear la sustentabilidad integral del modelo de desarrollo alternativo que se plantea desde estas innovadoras experiencias interculturales en la Sierra de Santa Marta. Ello, se desprende de las entrevistas mantenidas con los diversos actores locales vinculados a este tipo de proyectos y modelos de desarrollo alternativos, como la que, como ejemplo, se presenta a continuación:

“En la comunidad de Venustiano Carranza llevamos [egresado-profesionista de la UVI-Selvas] dos años trabajando, junto con los campesinos y campesinas de la comunidad con los modelos agrosilvopastoriles y afortunadamente ya le hemos avanzado bastante. Yo no sé Jesús, si Usted ya ha tenido la oportunidad de conocer al joven Álvaro. Su caso es interesante porque hasta empleo se generó. Por ejemplo este cuate que andaba trabajando en Sinaloa ahora anda por acá en la Sierra de Santa Marta ordeñando. Me acaba de hablar porque ordeñaba como 30 litros y ahora con el nuevo manejo agrosilvopastoril en sus predios que hemos implementado entre nosotros, ordeña diariamente como 80 litros ^{»(12)} ⁴⁶.

De esta forma, estas experiencias de manejo y gestión comunitaria intercultural de la Sierra de Santa Marta resultarían ser un ejemplo de cómo, gracias, entre otros actores, a la decisiva participación de egresados(as)-profesionistas y/o estudiantes de la LGID, con Orientación en Sustentabilidad, de la UVI-Selvas, algunos de los recursos de las selvas tropicales de la Sierra de Santa Marta están comenzando a permitir sobrevivir a campesinos indígenas en condiciones adversas para la producción agropecuaria y contribuyendo a frenar la emigración masiva, con toda la compleja problemática, infelizmente por todos conocida, que ello conlleva para los migrantes y sus familias tanto en las áreas de origen como en los lugares de llegada, al contrario de lo que viene ocurriendo en otros lugares de la del ámbito del sureste veracruzano con condiciones semejantes o inclusive mejores en cuanto a la topografía del terreno, recursos naturales existentes y los rendimientos de la producción agraria.

⁴⁵ Fragmento literal de entrevista mantenida con un campesino popoluca originario de la Sierra de Santa Marta y beneficiario de varias iniciativas no gubernamentales en las que participan directamente egresados profesionistas de la LGID de la UVI-Selvas.

⁴⁶ ⁽¹⁰⁾⁽¹²⁾ Fragmentos literales de entrevista mantenida con H.R.L., joven popoluca originario de la Sierra de Santa Marta que ejerce profesionalmente como promotor de proyectos campesinos y técnico para diferentes proyectos no gubernamentales de manejo y gestión de recursos naturales en la región.

Imagen 1.

(1) Primeras aulas de la UVI-Selvas. (2) La primera generación de egresados(as) de la LGID-Selvas. (3) Grupo intercultural de promotores campesinos, técnicos y beneficiarios de ENDESU A.C. en una parcela de manejo agrosilvopastoril



Fuente: fotografías tomadas de Hernández, R. (2013), p. 77 y cedidas por cortesía del ingeniero agrónomo H.R.L., indígena de la etnia popoluca y técnico-promotor del proyecto ENDESU A.C.

6. CONCLUSIONES

Los(as) egresados(as) y estudiantes participantes de las experiencias de educación superior intercultural orientadas a responder a las necesidades y demandas de comunidades indígenas campesinas que se han venido desarrollando, desde diferentes instancias, en la última década en América Latina, caso de la LGID, con Orientación en Sustentabilidad, de la UVI Selvas en la Sierra de Santa Marta tienen diversas inserciones laborales, frecuentemente en sus mismas regiones de origen, en donde generalmente desarrollan sus quehaceres profesionales haciendo uso de los conocimientos adquiridos en su formación superior.

Estos(as) jóvenes egresados(as) indígenas juegan papeles muy importantes en el mejoramiento de la calidad de vida y el desarrollo sostenible o sustentabilidad integral en sus propias comunidades campesinas. Entre los principales logros de estas IIES y programas interculturales se encuentran: 1) mejoran las posibilidades de que personas indígenas campesinas accedan a oportunidades de educación superior y culminen exitosamente sus

estudios; 2) ajustan su oferta educativa a necesidades, demandas y proyectos de las comunidades indígenas y campesinas y la relacionan con oportunidades locales y regionales (subnacionales) de empleo, generación de iniciativas productivas y servicio a la comunidad; 3) desarrollan modalidades participativas de aprendizaje centradas en la investigación aplicada; 4) integran aprendizaje, investigación y servicio a las comunidades; 5) integran diversos tipos de saberes y modos de producción de conocimiento; 6) promueven la valorización y, según los casos, incorporan lenguas y saberes propios de estos pueblos y comunidades, contribuyen proactivamente a su fortalecimiento y realizan investigación sobre ellos; 7) desarrollan docencia, investigación y vinculación comunitaria orientados por criterios de valoración de la diversidad cultural, interculturalidad, equidad, inclusión, gobernabilidad democrática, desarrollo humano, justicia social y sustentabilidad integral; 8) forman egresados(as) profesionistas que contribuyen a la sustentabilidad integral local y regional y al mejoramiento de la calidad de vida de sus comunidades.

Asimismo, se observa la capacidad que tienen estos *proyectos alternativos interculturales* de manejo y gestión integral y sustentable de recursos naturales, agrosilvopastoiles, pesqueros y ecoturísticos en la Sierra de Santa Marta en los que participan directa y decisivamente egresados(as) y/o estudiante de la LGID, con Orientación en Sustentabilidad, de la UVI Selvas de conservar el trabajo y mejorar la existencia de las personas que se encuentran en situación de *resto* o *redundancia* respecto a las necesidades del sistema económico capitalista hegemónico, “evitando, en buena medida, tener que recurrir a la *emigración*” (Moreno-Arriba, 2013: 210) hacia los estados del norte de México como Baja California, Chihuahua y Sinaloa o a cruzar la frontera con los Estados Unidos con la grave y compleja problemática que ello conlleva tanto en los lugares de partida como de destino. Se trataría así de evitar en la medida de lo posible lo que Castells (2002) ha definido como la “*Sociedad 20:80*”, en virtud de la cual una quinta parte de la población planetaria, el 20 por ciento, vivirá en la opulencia, en tanto las cuartas quintas partes restantes se verán condenadas a una lucha feroz por sobrevivir. En definitiva, se muestra cómo, desde una “*ecología de los saberes*” (Santos, 2009) y de una *gestión intercultural*, los recursos de las selvas tropicales han permitido sobrevivir dignamente a diferentes comunidades campesinas indígenas en condiciones estructurales globales desfavorables.

Así, estas constataciones empíricas de la conveniencia y oportunidad ecológica, demográfica, socioeconómica, cultural y educativa que, en alguna medida, significan estas diversas experiencias de gestión intercultural de recursos naturales, agrosilvopastoriles, pesqueros y ecoturísticos en la región veracruzana de la Sierra de Santa Marta en las que participan directa y decisivamente estudiantes y egresados de la LGID, con Orientación en Sustentabilidad, de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) se presentan como posibles modelos alternativos para contribuir a la mejora de la sombría realidad de estas comunidades indígenas y campesinas veracruzanas y podrían representar un papel

primordial en la contribución a mejorar la sustentabilidad integral de los territorios tropicales del sureste mexicano y, por extensión, del ámbito zonal de la región mesoamericana.

Por todo lo anterior, estos alentadores y esperanzadores ejemplos deberían reproducirse de forma creciente pues, al margen de otras positivas cuestiones, hacen plausible, la hipótesis de que “las iniciativas de educación superior de de tipo intercultural podrían multiplicarse de manera creciente en los próximos años” Mato (2008: 65).

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALATORRE, G. (2009). *Un modelo educativo para la diversidad: la experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural*. Xalapa, Editorial de la Universidad Veracruzana.
- ARGUETA, A. (1997). *Epistemología e historia de las Etnociencias*. México, UNAM.
- ARGUETA, A. (2011). *Introducción*. En Argueta, A., Corona-M., E. y Hersch, P. (coords.). *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México*. México, UNAM, p. 11-48.
- ARGUETA, A. (2011). *El diálogo de saberes, una utopía realista*. En Argueta, A., Corona-M., E. y Hersch, P. (coords.). *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México*. México, UNAM, p. 495-510.
- ARGUETA, A. y PÉREZ, M. L. (2012). *El estatus de los conocimientos locales en la educación superior intercultural*. En Ruiz, V. y Lara, G. (2012). *Experiencias y resultados de programas de acción afirmativa con estudiantes indígenas de educación superior en México, Perú, Colombia y Brasil*. México D.F., Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México (ANUIES), p. 15-38.
- ÁVILA, A. y MATEOS, L. S. (2008). “Configuración de actores y discursos híbridos en la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural”. *Trace*, 53 (En línea). <http://trace.revues.org/393> [24 de octubre de 2013].
- BLOM, F. y LAFARGE, O. (1926). *Tribus y templos*. México, INI.
- CHEVALIER, J. y BUCKLES, D. (1995). *Land without Gods: Porcess Theory. Maldevelopment, and the Mexican Nahuas*. Londres, Zed Books.
- CASTELLS, M. (2002). *La Era de la Información*. México, Siglo XXI Editores.
- CONANP-SEMARNAT, (2006). *Programa de Conservación y Manejo Reserva de la Biosfera Los Tuxtlas (México)*. México, CONANP-SEMARNAT.
- DÍAZ-TEPEPA, M. G., ORTÍZ, P. y NUÑEZ, I. (2004). *Interculturalidad, Saberes Campesinos y Educación*. México D.F., SEFOA, Heinrich Böll Stiftung y El Colegio de Tlaxcala.
- DIRECCIÓN UNIVERSIDAD VERACRUZANA INTERCULTURAL (DUVI). (2009). *Libro Blanco*. Xalapa, Universidad Veracruzana Intercultural (UVI).

- ESCOBAR, A. (2000). *El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: globalización o posdesarrollo*. En Viola, A. (ed.). *Antropología del Desarrollo. Teorías y Estudios Etnográficos en América Latina*. Barcelona, Paidós, p. 169-216.
- ESCOBAR, A. (2007). "Worlds and Knowledges Otherwise: the Latin American modernity/Coloniality Research Program". *Cultural Studies*, 21 (3), p. 179-210.
- GARCÍA-CANCLINI, N. (2004). *Sociedades del conocimiento: la construcción intercultural del saber*. En García-Canclini, N. (ed.). *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad*. Barcelona, Gedisa, p. 181-194.
- HERNÁNDEZ, R. (2013). *La formación del gestor intercultural para el desarrollo: el caso de los alumnos de la orientación en sustentabilidad UVI las Selvas*. Tesis de Maestría. Xalapa, Instituto de Investigaciones en Educación (IIE) de la Universidad Veracruzana (UV).
- JIMÉNEZ, L. M. (2000). *Desarrollo sostenible. Transición hacia la coevolución global*. Madrid, Ediciones Pirámide.
- LEFF, E. (2003). "Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: sentidos y senderos de un futuro sustentable". *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, 7, p. 13-40.
- MATO, D. (2005). "Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas". *Alceu*, 6 (8-11), p. 120-138.
- MATO, D. (2007). *Educación superior intercultural en América Latina. Panorama prospectivo hacia el año 2021 y orientaciones de acción. Informe para el proyecto Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).
- MATO, D. (2008). "No hay saber "universal", la colaboración intercultural es imprescindible". *Alteridades*, 18 (35), p. 101-116.
- MATUS, M. L. (2010). *Diversidades e identidades de los estudiantes universitarios en sus experiencias escolares el caso de la Universidad Veracruzana Intercultural, región selvas*. Tesis de Maestría. Xalapa, Universidad Veracruzana (UV).
- MIGNOLO, W. (2005). *La colonialidad a lo largo y ancho: el hemisferio horizontal en el horizonte colonial de la modernidad*. En Lander, E. (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO, p. 55-85.
- MORENO-ARRIBA, J. (2013). "La gestión comunitaria de recursos naturales, agrosilvopastoriles y pesqueros en la Sierra de Santa Marta en Veracruz (México): ¿una alternativa posible al discurso desarrollista y a la globalización capitalista?". *Universitas Humanística*, 75, p. 189-217.
- RIST, G. (2002). *El desarrollo: historia de una creencia occidental*. Madrid, Los Libros de la Catarata.

- SANTOS, B. (2005). *La universidad en el siglo XXI para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. México DF., Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- SANTOS, B. (2006). *La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes*. En Santos, B. (ed.). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires, CLACSO, p. 13-42.
- SANTOS, B. (2007). *The rise of the global left*. London, Zed Books.
- SANTOS, B. (2009). *Una epistemología del Sur*. México, Siglo XXI Editores.
- SEMARNAP, (1997). *Diagnóstico y Propuesta del Plan de Desarrollo Comunitario de Venustiano Carranza, Municipio de Tatahuicapan de Juárez, Veracruz, México*. México, SEMARNAP - Centro Regional Universitario Oriente - Universidad Autónoma Chapingo - Proyecto Sierra de Santa Marta A.C.
- TOLEDO, V. M. (2001). *Del 'diálogo de fantasmas' al 'diálogo de saberes': conocimiento y sustentabilidad comunitaria*. En Argueta, A., Corona-M., E. y Hersch, P. (coords.). *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México*. México, UNAM, p. 469-484.
- UNIVERSIDAD VERACRUZANA INTERCULTURAL (UVI). (2005). *Universidad Veracruzana Intercultural (UVI). Programa general*. Xalapa, Editorial Universidad Veracruzana (UV).
- UNIVERSIDAD VERACRUZANA INTERCULTURAL (UVI). (2007). *Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo: programa multimodal de formación integral*. Xalapa, Editorial Universidad Veracruzana (UV).
- UNIVERSIDAD VERACRUZANA INTERCULTURAL (UVI). (2009). *Universidad Veracruzana Intercultural: identidad*. Xalapa, Editorial Universidad Veracruzana (UV).
- WALSH, C. (2003). *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires, Ediciones del Signo.

LOS SUEÑOS DE GAIA. UNA INICIATIVA INTERCULTURAL DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ

Miguel Ángel Moreno Luna, Nicolás López González, M^a Carmen Moreno Luna, M^a José Expósito Martín, Inés Ferrera de la Torre

Asociación Juvenil Acción Solidaria para el Cambio Social.

aj.accionsolidaria@gmail.com

RESUMEN

El proyecto *Los Sueños de Gaia* promueve la colaboración entre niños y niñas de distintas partes del planeta para que puedan expresar sus formas de ver el mundo y la sociedad en la que viven, y puedan encontrar caminos de cooperación, superando las barreras geográficas a través de un trabajo online. Siendo el detonante de todo esto el trabajo en defensa de la naturaleza y el respeto a las personas. Así, niños y niñas aprenden a buscar y poner en práctica estrategias comunes de aceptación y respeto por el otro, su cultura, su religión y su forma de ver el mundo.

PALABRAS CLAVE

educación, intercultural, niños, cooperación, aceptación.

ABSTRACT

Dreams of Gaia project promotes collaboration between boys and girls from different parts of the world so they can show their particular point of view, the society they live in, so they can find a way for collaboration, overcoming geographical barriers through an online work.

The trigger of all this is working for defense of nature and respect for people. Children learn and put in practice, in this way, common strategies for acceptance and respect for the others, their culture, religion and their different points of view.

KEY WORDS

education, intercultural, children, cooperation, acceptance.

INTRODUCCIÓN

En este mundo global que nos ha tocado vivir, dos son los grandes problemas que afectan a nuestro futuro común y estos son, a nuestro entender, la sostenibilidad del medioambiente y el respeto y la convivencia pacífica entre las personas.

Por supuesto, son muchos más los desafíos a los que se enfrenta la humanidad, pero si somos capaces de actuar sobre los dos que hemos indicado con anterioridad habremos dado un gran paso para cambiar un poco nuestro Mundo.

En estos tiempos en los que los medios de comunicación se empeñan en reafirmar las diferencias entre las personas y las culturas, buscando aquello que nos separa. Nosotros queremos trabajar para reafirmar lo que nos une. Lo que hace de cada persona un complemento insustituible e indispensable de las demás, y lo hacemos desde el respeto por cada ser humano, porque *el respeto a los demás es la primera condición para saber vivir y poner las bases a una auténtica convivencia en paz*⁴⁷.

En este mundo global como el que nos ha tocado vivir sólo tenemos un camino si realmente queremos vivir en paz y progresar todos juntos, ese camino es la comprensión, la aceptación y el trabajo en común, Moreno, (2007: 19)

Partimos de la idea de que la auténtica paz se construye desde las personas y no entre los gobiernos, más preocupados de sus intereses. Los educadores y educadoras que trabajamos en este proyecto estamos convencidos de esto. Y creemos que sólo a través de la Educación para la Paz y el Desarrollo llegaremos a ese conocimiento mutuo que nos permita una colaboración real entre las personas, rompiendo con el espíritu de competición actual.

Por otro lado, un complemento a este trabajo de aceptación entre las personas es el cuidado del medio ambiente, porque nos afecta a todos y puede provocar cambios climáticos que afecten al desarrollo de las diferentes comunidades del planeta. Ya en 1972 la ONU decía que *«La defensa y el mejoramiento del medio humano para las generaciones presentes y futuras se ha convertido en meta imperiosa de la humanidad»*⁴⁸ Nuestro proyecto se hace eco de esa preocupación mundial por el medioambiente que no ha dejado de crecer desde entonces, y reconocemos que su cuidado es una dimensión más de la Educación para la Paz y el Desarrollo.

Trabajar por estas dos ideas que guían nuestra iniciativa, nos permitirán provocar cambios en los comportamientos que nos ayuden a conseguir un mundo más justo, estable y habitable para todas las personas.

⁴⁷ Respeto a los demás. Educación Sin Fronteras (www.educacionsinfronteras.org)

⁴⁸ Declaración de la Conferencia de la ONU sobre el Medio Humano.

<http://www.unep.org/Documents.Multilingual/Default.asp?DocumentID=97&ArticleID=1503&l=en>

Así que, desde las asociaciones y escuelas que participamos en este proyecto, hemos decidido asumir nuestra responsabilidad y actuar, y queremos hacerlo desde las bases de nuestra sociedad, que son los niños y niñas. Ellos serán los futuros constructores de nuestras sociedades, y en ellos recaerá la responsabilidad de cuidar nuestro planeta y hacer de él un mundo más justo y habitable para todas las personas independientemente de su origen, cultura, lengua, raza o creencia.

ORÍGENES DE LA INICIATIVA

Esta no es una iniciativa finalista, sino que viene de un proceso educativo internacional que comenzó en 2010 y que constaba de dos proyectos anteriores de cuyas evaluaciones nace *Los Sueños de Gaia*, como un elemento más de este proceso de educación para la paz y el desarrollo.

Estos dos proyectos que preceden al actual, son *Radiominiatura: un mundo para compartir* y *Pachamama: los niños y los Objetivos del Milenio*.

Si *Radiominiatura: un mundo para compartir*, enseñaba a los niños a COMPARTIR EL MUNDO a través de un medio diferente, a través de una radio online, donde ellos eran los auténticos protagonistas, utilizando esta radio como un camino de paz y solidaridad, como un elemento de unión entre todos, el proyecto *Pachamama: los niños y los Objetivos del Milenio* buscaba hacer comprender a los más pequeños la importancia de respetar nuestro entorno y a las demás personas, promoviendo para ello el conocimiento de los Objetivos del Desarrollo del Milenio e inculcando en los niños la necesidad de trabajar juntos por ellos.

Los Sueños de Gaia es la continuación natural de todo este proceso, que más adelante especificaremos.

Es importante conocer la evaluación de los proyectos anteriores a fin de conocer adecuadamente los antecedentes que mueven esta iniciativa.

Esta evaluación puso de manifiesto que, en el caso de los niños y niñas participantes, los educadores que participamos detectamos una mejora en la lectura y la escritura. Estos se esforzaron al escucharse a través de la radio, comprendieron mejor donde fallaban e intentaron corregirlo de *motu proprio*, el leer en la radio es un importante aliciente para esta mejora. Por otro lado, el hecho de tener que escribir sus guiones e informaciones que otros tendrían que leer, les hizo ser más cuidadosos y se mejoró la letra en muchos casos.

Otro elemento importante es el del comportamiento, ya que para poder trabajar en grupo y para las emisiones se hubo de respetar unas normas básicas, por lo se dotó a los niños de competencias sociales de las que algunos carecían y el ambiente en los grupos mejoró.

También es importante la visión que cada grupo desarrolló de los demás. Es decir, el hecho de trabajar conjuntamente niños de diferentes confesiones religiosas (católicos, evangélicos y musulmanes), de diferentes países, de diferentes etnias y razas (árabes, negros,

blancos, xincas, mulatos, gitanos...) consiguió romper tópicos y prejuicios y se desarrolló en todos los participantes una sensación de pertenencia a una gran familia, en la que se tiene presente a la persona, por encima de cualquier otra consideración.

Como aspectos negativos destacamos los problemas de conexión que se tuvieron principalmente con la comunidad de Guatemala al estar en la sierra y ser muy malas las comunicaciones por tierra e inexistentes por Internet, por lo que el coordinador debía desplazarse una vez al mes hasta allí. Por otro lado, la falta de infraestructura en muchos colegios dificultó el trabajo de los niños, aunque la imaginación y las ganas de trabajar superaron finalmente estos problemas.

METODOLOGÍA

Mantener la tensión necesaria en los niños y niñas participantes nos obligaba a objetivos a no muy largo plazo. Por ello, decidimos dividir este proceso de educación para la paz en proyectos más concretos en los que los niños y niñas pudiesen ver una meta final. Pretendemos que este proceso sea continuo, abierto y sostenible en el tiempo, de ahí que estos proyectos se vayan conectando unos con otros, y en todos ellos los niños son y se sienten los protagonistas, estableciendo lazos con sus compañeros de otros lugares.

Esta iniciativa intercultural parte de una metodología activa y participativa, en la que los niños son los protagonistas en todo el proceso de creación, fomentando el trabajo en equipo y potenciado su responsabilidad. Se fomentan las discusiones grupales sobre los temas a tratar, donde cada participante desarrolla brevemente un tema de interés que pueda convertirse en un tema de interés general aceptado por todos.

Se trabaja en torno a las dos ideas principales de este proyecto, el cuidado de la naturaleza y el respeto a las demás personas. Para ello se desarrollan talleres y actividades compartidas por todos los grupos participantes, que se coordinarán entre todos, y motivamos a los niños para buscar caminos concretos para trabajar por esas ideas principales desde su realidad particular.

El rol del educador, en estas primeras fases del proyecto, será la de animador, la de favorecedor del proceso creador, sin coartar ni forzar las ideas de los niños. Será un facilitador de su función creativa, respetando en todo momento su personalidad particular, así como su proceso madurativo.

Finalmente, el trabajo realizado en los talleres y actividades se difunden a través de las redes sociales y de un blog creado al efecto⁴⁹, que ofrecerá una plataforma para el debate y la participación abierta al resto de la sociedad.

⁴⁹ <http://lossuenosdegaia.blogspot.com.es/>

Figura 1
Blog del proyecto <http://pachamamaodm.blogspot.com.es/>



Fuente: Elaboración propia

Este proyecto es un proceso *abierto y flexible*, que nos permite modificar sus recorridos en función de los cambios que se pudieran ir produciendo al ponerse en práctica las actividades previstas.

SELECCIÓN DE LOS PARTICIPANTES

En esta iniciativa trabajan actualmente niños y niñas de 7 a 12 años de varios países; concretamente de Alemania, Argentina, Bolivia, Colombia, Costa Rica, España, México, Marruecos, Perú y Serbia. La decisión de trabajar con esas edades vino motivada por la propia evolución en la socialización que se produce en los niños en esta etapa, que pensamos que era la idónea para trabajar la idea.

En cuanto a la selección de centros educativos participantes, estos se adhieren al proyecto de forma voluntaria, teniendo que firmar para ello un documento de compromiso, en

el que se comprometen a realizar el proyecto en su centro y dar difusión al mismo dentro de su área de influencia.

DESARROLLO DE LA INICIATIVA

Como ya se ha dicho, en *Los Sueños de Gaia* proponemos la colaboración entre niños y niñas de diferentes países para que, mediante la creación conjunta y el trabajo cooperativo, aprendan a construir puentes de amistad entre ellos a través del conocimiento mutuo, la aceptación de las diferencias y el cuidado de la Naturaleza.

El trabajo de esta iniciativa se estructura por fases. Estas fases permiten organizar mejor el trabajo y secuenciarlo adecuadamente. Las fases del proyecto y actividades son las que siguen a continuación:

1.- Fase de preparación (desde septiembre a noviembre de 2013)

Esta fase nos sirvió para concretar la idea inicial. En ella se consultan experiencias previas ya realizadas, así como se ven y solucionan los problemas técnicos y de gestión que fueron apareciendo. Además, se hicieron pruebas de las actividades y talleres, que después se propusieron a los niños para trabajarlos conjuntamente. De esta forma, vimos qué problemas se podían presentar y resolverlos antes de empezar la iniciativa.

En estos meses se elabora un documento-base en el que se exponen las líneas generales del proyecto. Después, este documento-base se envió a todos los grupos participantes para su modificación o aceptación en su caso. También se creó el blog de la iniciativa⁵⁰ que siguió el mismo proceso del documento-base. El objetivo fue crear sinergias y compartir recursos locales para potenciar los resultados de esta iniciativa.

Durante esta fase, una vez perfilado entre todos el proyecto, se firman los documentos de adhesión a fin de concretar qué centros educativos participan finalmente en la iniciativa.

2.- Fase de Presentación (diciembre 2013-enero 2014)

El siguiente paso es la presentación del proyecto a los niños y niñas participantes, a sus padres y a los centros educativos de cada localidad. En esta parte del proyecto se tuvieron reuniones con las instituciones municipales y los colegios de las localidades en las que están situadas los centros participantes, para presentarles la iniciativa y fijar su posible participación en la misma.

Por otro lado, se fueron formando los grupos de niños y niñas que finalmente participan en la iniciativa y se les presentó el proyecto y sus actividades. Esta fase sirvió para la integración progresiva de los niños y niñas que participan en el proyecto. Dado que en este proyecto participan diferentes centros educativos de países situados en el hemisferio norte y

⁵⁰ (<http://lossuenosdegaia.blogspot.com.es/>)

en el sur, esta fase es flexible dado que los periodos lectivos son diferentes. Adaptando la duración de esta fase a las necesidades de cada centro educativo.

3.- Fase de Desarrollo (de enero a julio de 2014)

Este proyecto está constituido por una serie de bloques que permiten trabajar nuestros objetivos tanto específicos como generales.

Estos bloques son flexibles y permiten ser intercalados unos con otros para una mejor adquisición de los conocimientos y aptitudes.

Bloque 1. Actividades de conocimiento de la naturaleza: Serán actividades dirigidas a la absorción de rutinas de sostenibilidad del medio ambiente, junto con películas, dinámicas y cuentos como recursos de profundización de los mismos.

Bloque 2. Actividades de sensibilización: En éste trataremos el tema del cambio climático, el reciclaje y fomentaremos en las/los menores una actitud positiva para la sostenibilidad del medio ambiente. Al mismo tiempo, se prepararán actividades orientadas al conocimiento y aceptación del otro, su cultura, costumbres y tradiciones.

Bloque 3. Actividades de orientación: En este bloque los/las menores trabajarán los conocimientos sobre el terreno en entornos naturales, parques o zonas verdes. Se explorarán estos entornos, y se les transmitirán de una forma dinámica las técnicas de orientación necesarias para ir descubriéndolos (plantas, animales, senderos...).

Este bloque servirá para que, de una forma práctica y divertida, los niños y niñas aprendan la importancia de cuidar la naturaleza entre todos, siendo ellos mismos los que deberán dar ideas para cuidar y mejorar nuestro entorno. Ideas que después se harán llegar a los ayuntamientos/municipalidades de cada localidad.

Bloque 4. Aventuras y travesuras: Este será un bloque transversal en el proyecto, ya que irá encaminado a la diversión y al dinamismo del mismo. En este los niños utilizarán su entorno natural para hacer juegos, excursiones e incluso acampadas para una nueva forma de ver la naturaleza, no como un ente al que cuidar sino también un lugar para disfrutar y divertirse. Un lugar que es de todos y todos debemos cuidar.

A nivel general, la primera sesión del proyecto será de presentación y juegos cooperativos para que el grupo se vaya conociendo y cada grupo plantará un árbol que simboliza el respeto a la Naturaleza y la unión entre todos los grupos participantes. A partir de ahí las sesiones empezarán con las actividades de conocimiento de la naturaleza, pasando por las de sensibilización y orientación y terminando con aventuras y travesuras.

Foto 1.
Plantación del árbol en el CEIP El Olivo de Mairena del Aljarafe (Sevilla)



Fuente: elaboración propia

Cada sesión de trabajo terminará con una pequeña asamblea, de unos 5 a 10 minutos, en la que hablaremos sobre cómo ha ido el trabajo, qué han sentido y cómo podemos mejorar. Estas reuniones nos servirán, al mismo tiempo, para que los niños se sientan responsables de su trabajo y para un *feedback* constante sobre el proyecto.

Además de los bloques ya descritos, hay dos elementos transversales a todos, que además servirán para dar difusión al trabajo que los niños y niñas vayan realizando y a sus ideas. Estos elementos educativos son:

1. *GAIA TV*: Este es un informativo pensado y realizado por los niños. Sirve para dar a conocer sus ideas y noticias sobre la naturaleza, así como para dar a conocer a los demás grupos, y al resto de la sociedad, su cultura, costumbres y tradiciones. Se emite una vez al mes a través de Youtube y en la realización de sus contenidos trabajan todos los grupos. Cada grupo elige a dos miembros, un niño y una niña, para que sean los presentadores de sus noticias buscando así fomentar la igualdad de género.

2. *GAIA INFORMACIÓN*: Es una publicación bimensual, en papel y pdf, realizada con las aportaciones que hace cada grupo participante sobre el trabajo que hayan hecho, repercusiones del mismo en su localidad, entrevistas o artículos escritos por los propios niños sobre temas del proyecto.

El blog, *GAIA TV*, *GAIA INFORMACIÓN* y el trabajo que vaya realizando cada grupo, se difunde a través de las redes sociales, especialmente desde *Facebook*, *Twitter* y *Linked-in*, con objeto de multiplicar el impacto y dar visibilidad al trabajo realizado.

EVALUACIÓN DE LA INICIATIVA

Nuestro proceso de evaluación es continuo, pensamos que esta evaluación continua nos permitirá corregir errores y resolver problemas concretos. De esta forma, esta fase se solapará con las distintas fases del proyecto.

Para hacer la evaluación tendremos en cuenta dos aspectos:

- (a) El proceso de trabajo
- (b) El resultado de los mismos.

Respecto a los participantes, dado que todo este trabajo se hace voluntariamente, las facetas en los que nos fijaremos para hacer estas evaluaciones serán:

- 1.- Grado de implicación
- 2.- Grado de participación

Los elementos que utilizaremos para evaluar serán la observación directa de las distintas tareas que se harán en las sesiones de trabajo previstas, asambleas de grupo tras cada sesión de trabajo y cuestionarios de preguntas abiertas tanto a los niños como a sus familias. Tendremos también dos sesiones de evaluación intermedia, en marzo y mayo, estas sesiones nos permitirá poner sobre la mesa aquellas cosas que pensemos que puedan ser mejoradas. Aunque como hemos dicho nuestro proceso de evaluación es continuo, pensamos que estas sesiones nos darán una visión más profunda y nos permitirá un *feedback* que ayudará a dar más calidad al proceso de trabajo.

Se ha creado un grupo en *Facebook*, en el que estamos todos los educadores y profesores de todos los grupos participantes, de modo que nos permite un contacto fluido y permanente. Este grupo facilitará la coordinación entre todos y permitirá un seguimiento y evaluación continua y casi en tiempo real.

Al final del proyecto tendremos una sesión de evaluación final. Se pasarán cuestionarios a las familias y a los niños para que sean ellos los que nos hagan una evaluación. Esto nos permitirá mejorar aquellos aspectos que no se hayan mejorado a lo largo de estos meses, para continuar trabajando en esta línea con la red de centros ya creada. Ya que ésta no es una iniciativa finalista sino que buscamos continuar este trabajo al concluir la duración oficial de este proyecto.

MATERIALES Y RECURSOS

Los materiales y espacios que consideramos necesarios para una realización positiva de este proyecto, y que son los que estamos utilizando nosotros, son: una sala amplia de reuniones con una mesa grande en el centro para los debates y trabajos de grupo, una sala multiusos para dinámicas, otra sala con buena acústica y buena luz para donde se realizan las grabaciones de video; respecto al material fungible no creemos necesario extendernos aquí sobre el material

necesario de oficina u otros elementos más específicos como cartulinas, colores, papelógrafo o plastilina, materiales usados en las dinámicas.

Por otro lado, se utiliza también un ordenador portátil, así como una cámara de video ambos con micrófono.

Respecto al material bibliográfico que se está utilizando, destacamos los siguientes:

- *EN FAMILIA Y EN EL MUNDO. Familia, Consumo y Medioambiente.* FAD 2013.
- *Materiales de Educación en valores. Los Objetivos de Desarrollo del Milenio.* Manos Unidas. 2007. Madrid.

• *Sólo con tu voz. Guía de acción de la Campaña del Milenio.* 2002. Nueva York. The Millennium Campaign.

También utilizamos las posibilidades que nos ofrece la red para obtener recursos necesarios para talleres y actividades; entre esta documentación utilizada destacamos para mayor información:

- <http://es.scribd.com/doc/6996500/Manual-de-Dinamicas>
- La historia de las cosas <https://www.youtube.com/watch?v=lrz8FH4PQPU>
- Comprar, tirar, comprar

<http://www.rtve.es/alcarta/videos/programa/documental-comprar-tirar-comprar/1382261/>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AA.VV. (2009). *Burbujas de ilusión.* Sevilla, Diputación de Sevilla.

MORENO, M. (2007). *Un mundo de colores.* Sevilla, A.V. Casco Antiguo.

WEBGRAFÍA

www.educacionsinfronteras.org [14 de noviembre de 2013]

<http://www.unep.org/Documents.Multilingual/Default.asp?DocumentID=97&ArticleID=1503&l=en> [18 de noviembre de 2013]

TÓPICOS SOBRE INDIA EN EL CINE OCCIDENTAL Y LAS ONGS: EL EXOTICISMO Y CONSUMISMO DE LA POBREZA

Antonia Navarro Tejero
Universidad de Córdoba
antonia.navarro@uco.es

RESUMEN

En la presente reflexión hago una reseña de la película británica *Slumdog Millionaire*, centrándome en el análisis de los tópicos de la India en el imaginario cinematográfico occidental. Basándome en la teoría de Edward Said, argumento que dicho film puede considerarse como un producto oriental, fabricado y consumido por occidente sobre el exotizado oriente. Asimismo, explico cómo la Fundación Vicente Ferrer marca una diferencia importante al desvincularse del paternalismo implícito en el discurso orientalista propio de muchas ONGs.

PALABRAS CLAVE

exotismo, India, Bollywood, orientalismo, ONGs, *Slumdog Millionaire*

ABSTRACT

In this paper I make a review of British film *Slumdog Millionaire*, focusing on an analysis of the stereotypes of India found in the western unconsciousness. Based on the theory of Edward Said, I argue that this movie can be considered an oriental product, as it is produced and consumed in the West and deals with the exoticized East. Furthermore, I explain how Vicente Ferrer Development Trust makes a difference, as it does not promote the paternalism implicit in the orientalist discourse of many NGOs.

KEY WORDS

exoticism, India, Bollywood, orientalism, NGOs, *Slumdog Millionaire*

Slumdog Millionaire es un largometraje que ha atraído muchas críticas, tanto positivas como negativas, siendo éstas últimas las más recurrentes en India, debido principalmente a la representación estereotipada de su sociedad. Nos encontramos con un producto cultural híbrido que parece de Bollywood, pero que no lo es. Se trata de una película británica, es decir, producida en 2008 en el Reino Unido bajo la dirección de Danny Boyle, con el guión del también británico Simon Beaufoy, pero basada en la novela *Q & A* de Vikas Swarup, escritor y diplomático indio, e inspirada en tres filmes de Bollywood. El protagonista también es británico, aunque la chica es una modelo y actriz cristiana de India.

Sin duda, es un espectáculo visual, con localizaciones en la costa sur-oeste de India, Bombay. Según la crítica de cine, se merece los 118 premios de las 168 nominaciones recibidas. Entre otros, la película fue acreedora de los premios entregados en la 66ª versión de los Premios Globo de Oro para las categorías «Mejor película dramática», «Mejor director», «Mejor guión» y «Mejor banda sonora»; en la 62ª entrega de los Premios BAFTA en las mismas categorías, incluyendo además «Mejor fotografía», «Mejor montaje» y «Mejor sonido»; y en la categoría «Mejor película europea» de la 24ª versión de los Premios Goya y de la 54ª edición de los Premios David di Donatello. Por otro lado, recibió diez nominaciones para la 81ª ceremonia de entrega de los Premios Óscar, siendo finalmente galardonada en las categorías «Mejor película», «Mejor director», «Mejor guión adaptado», «Mejor fotografía», «Mejor montaje», «Mejor banda sonora», «Mejor canción original» y «Mejor sonido».

Por otro lado, si analizamos las películas que se consumen en el país, las producidas por Bollywood, y que son exportadas internacionalmente, en especial a los países árabes, la idea fundamental que proyectan a una variada audiencia es la consecución de la felicidad como una utopía, o un deseo que va más allá de las obligaciones y realidades cotidianas. Podría atreverme a asegurar que las películas de Bollywood son el único pasatiempo que comparten todas las clases sociales de la India. Sus actrices y actores son idealizados y las bandas sonoras se escuchan en cada rincón del país. Ni siquiera la lengua oficial, el hindi, une tanto al país como la pasión por el cine de Bollywood.

Mientras que *Slumdog Millionaire* ha arrasado en los países occidentales, la película ha recibido mucha oposición en India, puesto que contiene todos los ingredientes para lo que podemos denominar un producto oriental, fabricado por occidente sobre el exotizado oriente. Edward Said inaugura la teoría del discurso colonial en su influyente libro *Orientalismo* (1978) y define el término como una variedad de formas textuales en las cuales occidente produce y codifica el conocimiento sobre las áreas y culturas no metropolitanas, especialmente aquellas bajo control colonial. En la reflexión de mi trabajo, expongo que en pleno Siglo XXI estamos reproduciendo el discurso orientalista al tener un texto cultural (*Slumdog Millionaire*) producido por lo que fue el Imperio Británico sobre lo que fue la Joya de la Corona, repleto de un discurso eurocentrista. Nos centraremos, pues, en la visión que el

director y el guionista de la película tienen de la sociedad india actual, que reincide en los estereotipos occidentales acerca de la pobreza en ese país. La mayoría de los ciudadanos y ciudadanas de India coinciden en señalar que las imágenes proyectadas son exclusivamente de extrema pobreza y crueldad diseñadas para entretener a un público occidental con lo que han denominado la película de “pornografía de la pobreza”. Quienes viven en las chabolas donde se rodó *Slumdog Millionaire* han llegado a asociarse, siendo su representante Tapeswar Vishwakarma, quien interpuso una demanda por difamación al considerar que esta representación constituía una violación de los derechos humanos. Principalmente, porque el mismo título de la película denota el desconocimiento de la sociedad india, donde llamar a una persona “perro” es extremadamente peyorativo.

La película es un ejemplo más del sueño americano “Quién quiere ser millonario,” en el que todo es posible, incluso que un *slumdog* (perro de chabola) consiga tan ansiado premio, a pesar de la miserable vida que vamos viendo en la película que ha llevado desde tu tierna infancia. Esa sería la visión, o mensaje, más fácil de captar a mi entender: cualquiera puede conseguir la felicidad que da el dinero, y tener éxito, hasta el más pobre del planeta. En estas líneas, quisiera mostrar otra visión de la felicidad que parece que el largometraje proyecta, apoyada por las reseñas de críticos como Arundhati Roy o Salman Rushdie. Sin duda, se trata de un producto exótico que consumimos en occidente para nuestra propia satisfacción. La *feel-good movie* del año 2008, como la han denominado. La audiencia sale de la sala como si acabara de ver una tragedia griega: ven el horror de la tragedia de “otros,” pero satisfechos porque no nos pasa a nosotros y por la promesa un tanto descabellada de que ese sueño americano sí es posible hasta el punto de mejorar la movilidad social en un país anclado en antiguas leyes de división de castas. Se trata de una odisea india occidentalizada para nuestro disfrute y felicidad. Con esto, afirmo que el discurso orientalista sigue presente, desde los primeros viajes de Cristóbal Colón en busca de especies y la descripción del “otro” colonial o los misioneros cristianos que ayudaban a los pobres nativos “salvajes” de manera paternalista, o más cerca, en los años sesenta, con el viaje espiritual hacia algún *gurú*, en muchas ocasiones falso en su propia búsqueda materialista. Ahora, todos podemos hacer un viaje a la exótica india, consumiendo este tipo de cine, comprando artesanía subida de precio en los grandes almacenes que publicitan la semana de la India, o en cualquier gimnasio donde se practica no sólo yoga, sino también baile bollywood.

Esta identidad monolítica de India eclipsa las múltiples identidades posibles y las descripciones románticas y exóticas, con su visión unidimensional, han apoyado a lo largo de la historia los estereotipos persistentes del “otro” como demónico y/o exótico. La India que ha venido siendo construida como la “otra”, en femenino por su pasividad e inmutabilidad, como objeto de estudio, sigue siendo el objeto de exposición, de estudio. Ya dijeron críticos como Michel Foucault o Edward Said, entre otros, que al legitimizar la idea del “otro” y controlar su representación, occidente puede seguir teniendo el control para preservar la jerarquía. Se ha

escrito mucho sobre la unidad de la identidad india, y es tema obligado en la política actual. Este discurso de unidad, que eclipsa las culturas minoritarias, sólo se puede sostener desde fuera con una descripción orientalista. No es lo mismo que los ciudadanos indios actúen como sujetos de su propia representación, que figurar como objetos en la representación de occidente. Cualquier grupo en India que no esté relacionado con la espiritualidad hindú simplemente no se nombra, o se representa como demónico o como mínimo con una visión paternalista.

Esto nos llevaría a un análisis más extenso sobre qué aspectos de la India se sacrifican en el imaginario occidental, de qué manera se incluye en la cultura popular europea y estadounidense, por ejemplo. Por supuesto que la película ha cosechado sustanciosos premios, ha demostrado un compromiso experto con las sensibilidades de la audiencia principal. Y parte de la razón de que sea tan consumible es la narrativa arquetípica de los cuentos de hadas. Una de las magias producidas es el blanqueamiento de la piel de la pareja protagonista, que pasan de una infancia desgraciada, sin suerte, en la que la piel es bastante oscura, al resplandor de una piel clara cuando se adentran a una temprana edad adulta, de la pobreza a la riqueza, de lo oscuro a lo iluminado, de lo sucio a lo limpio. Esta cuestión nos puede resonar a una reproducción de los binomios del colonialismo. Sí, hay esperanza, y el concurso tiene la llave. No parece coincidencia que el hermano del protagonista, Salim, aparezca sin cambio ninguno en el color de la tez, manteniéndose oscura a la vez que se convierte en un hombre más violento y más fundamentalista en su credo musulmán. Parece que estamos presenciando una película típica de Disney. El villano hermano en contraste con el buen Jamal, que ha sido esterilizado (simbólicamente) para el consumo de occidente. Roy compara la película, en su representación de los horrores, en los cliché que utiliza, con una versión de Alicia en el país de las maravillas, titulándola *Jamal in Horrorland*; y los villanos que raptan a los niños como Glenn Close in 101 dálmatas.

Al final, la luz se antepone al oscuro caos, el capital se destina a quien se lo ha ganado y la simetría del número musical final cierra el círculo en un esfuerzo por restablecer el orden y despedirnos con un toque exótico que nos inunda de felicidad, haciéndonos olvidar de la pobreza cruelmente explícita. No se trata de que existan temas tabú, como la pobreza en India, sino de la manera de representarla, pues ha sido descontextualizada apareciendo como un mero escenario. La película muestra una fantasía que sólo una mente occidental, o por concretar, hollywoodense, puede entender, la india no.

Se trata de cómo se define India y quién implementa dichas definiciones. En la película *Slumdog Millionaire* el tópico queda claro y muchas ONGs, en su búsqueda de recursos económicos, se apoyan en el mismo discurso. Sin embargo, quisiera dejar constancia de la Fundación Vicente Ferrer como lo opuesto a esta práctica ya centenaria. Al hilo del consumo del exotismo, me gustaría compartir unas reflexiones sobre esta *Rural Development Trust*. Bien es conocida la visión (utópica, se podría considerar) de la Fundación: Erradicar la

pobreza extrema en la India. Sin embargo, esta misión de trabajar para mejorar las condiciones de vida de los grupos más desfavorecidos del área de Andhra Pradesh se convierte en una acción con resultados en torno a varios pilares:

- Educación: creación de escuelas y centros educativos con profesorado, bibliotecas y un número elevado de niños y niñas matriculadas, becas para estudiantes (pre)universitarios, etc.

- Sanidad: creación de hospitales generales, Centro de planificación familiar, Centro de atención y cuidados a enfermos con VIH/sida, Clínicas rurales, etc.

- Ecología: creación de estructuras de preservación de agua, Horticultura (árboles plantados), pueblos cubiertos por el sistema de riego por aspersión, pueblos cubiertos por el sistema de riego por goteo, Placas solares instaladas, Unidades de biogás instaladas, etc.

- Mujer: mujeres asociadas a los *shangams*, Pueblos cubiertos por el Fondo de Desarrollo para la Mujer, programa “De Mujer a Mujer”, Mujeres que participan en los talleres de encuadernación, en los talleres de fabricación de incienso, atención en centros de asesoramiento, búfalas/vacas repartidas, etc.

- Vivienda: viviendas generales construidas, adaptadas para personas con cierto grado de discapacidad, etc.

- Personas con discapacidad: personas con discapacidad asociadas a los *shangams*, Escuelas residenciales, etc.

Pasé un año de mi vida como profesora en el mismo estado en el que se encuentra la Fundación, en la Universidad pública de la capital, Hyderabad. Sin embargo, pude viajar hasta el pueblo de Anantapur en diversas ocasiones para, algo incrédula, ver los efectos de la acción de la Fundación. Quedé fascinada por la excelente organización y, sobre todo, por la participación activa de los beneficiarios y beneficiarias. Digo “sobre todo” porque además de tener una gestión comprometida y transparente (se somete a auditorías de una empresa independiente externa en la que se ratifica la claridad de las cuentas), la Fundación Vicente Ferrer marca una diferencia importante con otras ONGs. Edward Said explica en su obra pionera que el orientalismo es un discurso:

que se produce y existe en virtud de un intercambio desigual con varios tipos de poder: se conforma a través de un intercambio con el poder político (como el estado colonial o imperial), con el poder intelectual (como las ciencias predominantes: la lingüística, comparada o la anatomía o cualquiera de las ciencias de la política moderna), con el poder cultural (como las ortodoxias y los cánones que rigen los gustos, los valores y los textos), con el poder moral (como las ideas sobre lo que “nosotros” hacemos y “ellos” no pueden hacer o comprender del mismo modo que “nosotros”). (Said, 1990: 32).

En mi reflexión sobre la labor de Vicente Ferrer, podríamos empezar por la misión que aparece en su página web, muy alejada de los paternalismos implícitos en el discurso orientalista:

- Creemos firmemente en las personas, en su capacidad de acción y en sus posibilidades de cambio.

- Favorecemos la participación activa de nuestros beneficiarios.

- Respetamos la cultura y las costumbres.

Muchas veces, quienes estamos en las instituciones públicas de una manera u otra, en las ONGs, en nuestro afán por salvar el mundo nos afanamos en hablar por él. Me refiero a que oímos reiteradamente que las mujeres en India están marginadas, que si no hay espacio para los discapacitados, etc, pero yo no creo en una visión paternalista/victimista de este asunto. Creo más bien en la dignidad de las personas, ya sean de otra nacionalidad, procesen otra religión, tengan otros gustos o preferencias. Esas voces sí que hablan, son nuestros oídos los que no escuchan. Y eso es lo que más me ha atraído de la labor de Vicente: no definir a los otros, definirnos a nosotros mismos y es a partir de entonces cuando podremos, en conjunto, elaborar proyectos de desarrollo, pero un desarrollo entendido de manera local, que no global, porque lo que es beneficioso para algunos no lo es necesariamente para otros, las necesidades y preferencias pueden variar y eso es algo que, aunque parezca mentira, todavía muchas ONGs e instituciones miden el mundo con el mismo sistema de medición. Me gustaría destacar en esta reflexión que Vicente logró, junto a tantos locales, la dignidad de los seres humanos. No exhibe a las mujeres intocables, los discapacitados, etc. como entes necesitados de compasión, sino que les provee con la ayuda necesaria para que logren su propia dignidad como seres humanos.

Creo firmemente que la victimización es una estrategia para seguir manteniendo las posiciones desfavorecidas y el *status quo*. Además, el hecho de que muchas ONGs e instituciones continúan reforzando la idea exótica y romántica del “tercer mundo” en general (otra categoría fabricada, construida, al igual que “oriente” y “occidente”) y de las mujeres intocables por ejemplo en particular, sólo ayuda a mantener la identidad de superioridad del poder, no hace nada por quienes realmente quieren con voluntad y ayuda mejorar sus condiciones de vida de manera digna. En la página web de la Fundación no se ve ni una sola fotografía sensacionalista. Las caras denotan felicidad porque no son personas consideradas como muñecos de feria y los europeos sus ventrílocuos, sino seres humanos.

Por iniciativa del Seminario Permanente de Estudios sobre India de la Universidad de Córdoba fundamos la Asociación Española de Estudios Interdisciplinarios sobre India, asociación oficialmente constituida en el 2007. En la asamblea constituyente se decidió que la asociación sería de naturaleza estrictamente académica, estando abierta a profesores universitarios, estudiantes y expertos de reconocida y acreditada competencia en todos los ámbitos. La Embajadora de India en España, nuestra socia de honor, dejó claro que no

podríamos tener vinculación con ninguna corriente filosófica/espiritual ni actuar como una ONG. Sin embargo, dentro de nuestras labores, contamos con un elenco de coordinadores por áreas de especialización, en la que contamos con la Profesora Carloni en el área de cooperación, con una estrecha relación con la RDT-FVF. Con el tiempo, estamos logrando convertir a Córdoba en el principal centro en España para la rápida expansión de los estudios académicos sobre la India. Córdoba, la ciudad de Averroes y Maimónides, con su rica herencia multicultural árabe-andaluza, judía y cristiana, es el lugar ideal para albergar ambiciosos proyectos interculturales de esta naturaleza.

Quiero terminar recordando unas palabras que me dijo Vicente en una de mis visitas al RDT. Hablando con otras personas en la administración aparece Vicente, con quien había hablado hacia una media hora, y me pregunta: ¿Tú quién eres? Me quedé estupefacta y preocupada. Ignorante de mí, le contesto: “Vicente, soy yo, Antonia, de Hyderabad” a lo que me respondió, dándome palmadas en la espalda: “Todavía tienes mucho que aprender.” Vicente se preocupó no por el qué/quién eres (cada uno que mantenga su religión, sus costumbres y cultura, cualquier identidad, por eso no se preocupó en adoctrinar), sino por el cómo estás (mejorar las vidas de quienes sean para que dejen de ser discriminados por su condición de género, de discapacidad, de pobreza,...). Los estereotipos sobre el “Otro” son fruto de un instinto producido por el miedo para simplificar lo desconocido, y como dijeron Foucault y Said, así ejercer control sobre el mismo.

BIBLIOGRAFÍA

BOYLE, D., (dir.) (2008). *Slumdog Millionaire*. Reino Unido.

FOUCAULT, M. (1977). *La arqueología del saber*. México, Siglo Veintiuno.

ROY, A. “Arundhati Roy on Slumdog Millionaire II”, en internet <http://peoplesgeography.com/2009/03/02/arundhati-roy-on-slumdog-millionaire-ii/> [6 de octubre de 2013].

RUSHDIE, S. “A Fine Pickle: Slumdog Millionaire and Film Adaptation”, en internet <http://redroom.com/member/salman-rushdie/writing/a-fine-pickle-slumdog-millionaire-and-film-adaptation> [6 de octubre de 2013].

SAID, E. (1990). *Orientalismo*. Madrid, Libertarias/Prodhufo.

www.fundacionvicenteferrer.org [6 de octubre de 2013].

MUJERES Y TURISMO RURAL EN ANDALUCIA Y NORTE DE MARRUECOS: UNA PROPUESTA DE INVESTIGACION SOBRE EMPRENDIMIENTO FEMENINO, INSERCIÓN SOCIOLABORAL Y SUPERACIÓN DE DESIGUALDADES Y BRECHA SALARIAL

Luis Rodríguez García
Manuel Rivera Mateos
(Coordinadores)
catedraintercultural@uco.es

Abdelouahab Idelhadj
Mercedes Osuna Rodríguez
Rocío Rubio Alegre
(Colaboradores)

RESUMEN

La finalidad de este proyecto no es otra que la mejora del conocimiento, la aplicabilidad eficiente de políticas públicas y la definición de propuestas, medidas y buenas prácticas sobre la integración y problemática sociolaboral de la mujer en el subsector económico del turismo rural, la superación de sus condiciones de desigualdad y brecha salarial con los hombres y mujeres urbanas, la ampliación de las oportunidades de negocio y emprendimiento y la mejora de las perspectivas de autoempleo femenino en este segmento turístico. Y para ello se pretende, por un lado, realizar un análisis de la situación actual del turismo rural en nuestro más próximo entorno (Andalucía y Norte de Marruecos) desde la perspectiva de género y de la evolución de las desigualdades en materia de condiciones de empleo turístico de las mujeres rurales. Y, por otro, estudiar la funcionalidad, eficacia y resultados de las políticas públicas y las acciones público-privadas con incidencia en el turismo en el ámbito de la mujer rural, realizando un estudio comparativo con respecto a las realizadas en la Unión Europea y en el mundo, a través de la política defendida por la FAO.

PALABRAS CLAVE

mujeres, turismo rural, brecha de género, igualdad de género, inserción sociolaboral, Andalucía, Norte de Marruecos.

ABSTRACT:

The purpose of this project is none other than the improvement of knowledge, the applicability of efficient public policies and the definition of proposals, measures and best practices on integration and social and labor problems of women in the economic sub-sector of rural tourism , overcoming conditions of inequality and wage gap with men and urban women, expanding business opportunities and entrepreneurship and improving the prospects of female self-employment in this tourist segment. And it is intended, first, an analysis of the current situation of rural tourism in our immediate surroundings (Andalucia and Northern Morocco) from a gender perspective and the evolution of inequalities in employment conditions tourist rural women. And, secondly, to study the functionality, effectiveness and impact of public policies and public- private actions affecting tourism in the area of rural women, performing a comparative study with respect to those in the European Union and the world, through the policy advocated by the FAO.

KEYWORDS

women, rural tourism, gender gap, gender equality, socio-labour insertion, Andalusia, Northern Morocco.

1. INTRODUCCIÓN

Hoy día en España la crisis sistémica generalizada está afectando de forma especial en el mundo laboral a sectores sociodemográficos concretos, particularmente los jóvenes y las mujeres. Y en el propio contexto de crisis económica, es evidente que ésta azota de manera especial a los territorios rurales, que aún padecen desigualdades obvias respecto a la evolución de las zonas urbanas, y más concretamente se personalizan las dificultades y desigualdades en las mujeres rurales.

El desarrollo integral y sostenible de las zonas rurales españolas depende, no obstante, entre otros factores y de manera especial, del papel de la mujer rural y de la planificación y promoción adecuadas de la actividad turística responsable ligada a la naturaleza y el patrimonio cultural y etnográfico, tanto tangible como intangible.

Tras una amplia experiencia de cooperación internacional a favor de la igualdad de género, el proyecto ahora planteado trata de ofrecer una continuidad en el enfoque básico hasta este momento pergeñado en algunos estudios, proyectos y acciones públicas sobre el tema y que constituye una trayectoria referencial de dos de las Cátedras de la Universidad de Córdoba (la Intercultural y la de las Mujeres), en lo que se refiere a sus claves explicativas, los desarrollos y nuevas dinámicas funcionales de las actividades económicas en el medio rural y el papel y la situación de las mujeres rurales. Pero ahora pretendemos centrarnos esta vez en el subsector económico del turismo rural responsable, debidamente contextualizado a nivel internacional con la necesaria referencia a los resultados, conclusiones y propuestas que se han ido realizando también en los últimos años en España y diversas Comunidades Autónomas, aunque éstas ciertamente hayan derivado sólo en aportaciones un tanto aisladas hasta el momento y muy circunscritas o limitadas desde el punto de vista temático y territorial. A esto hemos pretendido añadir el ámbito de estudio del Norte de Marruecos como destino emergente de turismo rural y de naturaleza, con sus problemáticas específicas, pero que hemos ido conociendo en los últimos años a través de diversos proyectos de cooperación internacional e interuniversitaria en los que hemos participado con la Universidad de Abdelmalek Essaâdi de Tánger-Tetuán (Marruecos) y con otras entidades y agentes locales marroquíes, de manera que como objetivo final pretendemos abrir una línea de transferencia de buenas prácticas y de intercambio de información y experiencias entre las “dos orillas” y plantear en último término una serie de estrategias y planes de empoderamiento a favor de las mujeres rurales en el sector del turismo rural con el horizonte puesto en el año 2020.

2. FINALIDAD DEL PROYECTO: “HORIZONTE 2.020”.

La finalidad última del proyecto trata de discernir si los mecanismos administrativos y las políticas públicas en el medio rural están siendo en la práctica instrumentos válidos para la

superación de las desigualdades y para garantizar el empoderamiento y el fomento del estatus socioeconómico de la mujer rural en el contexto específico del desarrollo emergente del turismo rural. Y a partir de aquí, se trataría de realizar una serie de directrices y propuestas que puedan mejorar y orientar el actual marco legal existente y las mencionadas políticas públicas con incidencia en la mujer rural y la actividad turística en zonas rurales de Andalucía-Norte de Marruecos desde la perspectiva de la mejora de las condiciones de igualdad de derechos y condiciones entre mujeres y hombres, considerando, eso sí, sus múltiples variables de análisis: protección social, educación y formación, emprendimiento, reconocimiento pleno del trabajo de la mujer rural, titularidad compartida de bienes, medios de explotación, derechos y obligaciones, asunción de riesgos y responsabilidades y decisiones gerenciales, etc.

Por tanto, la finalidad de nuestro proyecto incluye planteamientos simultáneamente económicos, sociales y medioambientales en el marco del desarrollo sostenible y el enfoque de género, desde la diversificación de la actividad económica primaria y la mejora de infraestructuras y equipamientos públicos, a los de prestación de servicios sociales específicos, el logro de una calidad ambiental del medio rural y la adopción de medidas eficaces de políticas públicas rurales que puedan incidir en el fomento de la mujer rural en el marco de los nuevos yacimientos de empleo en turismo y recreación y las potencialidades de los nuevos tipos de actividades locales. En definitiva, se persigue contribuir a la definición de una Hoja de Ruta y un Libro Blanco de orientaciones estratégicas y proposiciones o Plan de Dinamización Socioeconómico para que las mujeres que viven en municipios rurales de estos entornos puedan dar un nuevo salto cualitativo en sus niveles de desarrollo y autonomía, y a que el subsector turístico emergente en el medio rural y una importante población que cada vez más se beneficia de éste puedan conseguir avances suficientes y sostenibles. Todo esto en este nuevo ciclo histórico del mundo rural, en una realidad globalizada y postfordista, en el que se están generando nuevos riesgos y conflictos pero también nuevos retos y oportunidades.

En este sentido, no cabe, desde luego, comparar la situación actual con la de hace medio siglo para magnificar algunas mejoras importantes en la participación de la mujer rural en el desarrollo turístico, con ventajas tales como su mayor visibilidad en el seno de la unidad familiar, la valoración de su trabajo, la mejora económica y de autoestima o la ampliación de sus relaciones sociales (clientes, asociaciones, administraciones, etc.). Y es que las empresas turísticas tradicionales –y más aún en época de crisis- ofertan sobre todo todavía puestos de trabajo de escasa o mediana cualificación, muy estacionalizados y no bien pagados ante la mayor oferta de mano de obra disponible, e incluso, como reflejan algunas estadísticas y encuestas en España, se pone de manifiesto que salvo excepciones, el turismo rural se viene manteniendo gracias a un trabajo muy feminizado pero con un control y gestión predominantemente masculino. Y si es cierto que vivir en el medio rural comporta diferencias, éstas no pueden justificar en ningún caso situaciones de flagrante inferioridad

en relación al medio urbano y, desde luego, habrían de adoptarse medidas de discriminación positiva en materia de formación, de fomento, asesoramiento y apoyo para la mujer rural emprendedora y trabajadora en los yacimientos de empleo relacionados con el turismo rural responsable para su adecuada integración y desenvolvimiento óptimo en este subsector económico tan relevante para el medio rural andaluz y marroquí.

3. ANTECEDENTES Y ESTADO ACTUAL DE LOS CONOCIMIENTOS CIENTÍFICO-TÉCNICOS SOBRE EL TEMA.

El tema de este proyecto de investigación aplicada que proponemos no ha sido en España ni en Marruecos objeto de un estudio de conjunto, tanto a nivel territorial como desde el punto de vista del tratamiento integral y pluridisciplinar de sus diferentes variables, implicaciones, enfoques y perspectivas de análisis, pese a la relevancia asumida de la problemática de la mujer rural en general y de la importancia del turismo en el medio rural como factor de desarrollo e instrumento de empoderamiento y mejora de las condiciones de vida de las mujeres rurales que viene manifestándose en algunos estudios locales o regionales.

En este sentido, la verdadera novedad de este proyecto que planteamos radica en su carácter transversal, integrador y pluridisciplinar, desde una perspectiva globalizadora en la aproximación a la problemática actual y las perspectivas de futuro de la mujer rural en Andalucía-Norte de Marruecos en el marco del desarrollo del turismo como actividad económica no sustitutiva de las economías agrarias primarias sino como enriquecedora, diversificadora y fuente complementaria de rentas de éstas últimas. Se trata éste de un enfoque ciertamente avanzado y, por ello, aún minoritario frente a las relativamente numerosas aproximaciones parciales, locales o sectoriales tradicionalmente dominantes, sobre todo en el contexto científico español y, aún más en particular, en el caso de la mayoría de las Comunidades Autónomas del Estado español.

En realidad sólo cabe hablar de algunos antecedentes –nacionales o internacionales- en la línea de estudios generales y más o menos integrados sobre la problemática socioeconómica y los niveles de desigualdad de las mujeres rurales respecto a los hombres y las mujeres de los entornos urbanos, pero siendo muy minoritarios los que específicamente se detienen en el ámbito del turismo rural. En el ámbito internacional podemos destacar algunos estudios relativamente recientes –recogidos en la bibliografía del apartado 2.3.1. de esta Memoria- de organismos como la FAO, la ONU, la OCDE, la OIT, la UE o la OMT; ésta última entidad como única centrada en el sector del turismo y el papel de la mujer rural a nivel mundial. Y en lo que se refiere al contexto español, apenas estos estudios generales hacen referencia específica a la problemática y papel de la mujer rural en la actividad turística, aun cuando en los últimos años han aparecido interesantes estudios sobre algunos territorios y destinos locales o regionales que hemos recogido en el apartado 2.3.2 de la Memoria. Sí

hemos encontrado, en cambio, investigaciones más específicas y concienzudas sobre el tema en el caso de territorios escandinavos y de Centro Europa, de las que hemos recogido algunas referencias de interés habida cuenta de la posibilidad que nos brindan para el fortalecimiento de los intercambios bilaterales a los efectos de compartir experiencias de buenas prácticas, políticas públicas y acciones sobre igualdad de oportunidades, empoderamiento, promoción de la integración sociolaboral y fomento del emprendimiento femenino en el ámbito específico de las actividades turísticas en el medio rural.

Hay que considerar que en 2008 Naciones Unidas reconoció el importante valor de las mujeres rurales como motor de desarrollo económico instaurando el *Día Internacional de las Mujeres Rurales* y algunas ONGD como “Ayuda en Acción” han cifrado en unos 1.600 millones las mujeres rurales que habitan nuestro planeta. Y la ONU reserva parte de este reconocimiento también a las mujeres indígenas por su promoción del desarrollo agrario y rural, la mejora de la seguridad alimentaria, la erradicación de la pobreza rural y la diversificación de actividades económicas y fuentes alternativas de riqueza a través de los microemprendimientos turísticos de mujeres rurales en el marco de proyectos de turismo comunitario y responsable, particularmente en el ámbito de la América Latina y África. El mensaje lanzado no es otro, no obstante, -y nosotros lo hemos confirmado en diverso proyectos realizados en el Norte de Marruecos- que “ellas” realizan la mayor parte de las tareas agrarias en los países en desarrollo o subdesarrollados y al mismo tiempo canalizan y sustentan otras iniciativas en el marco del turismo rural y el agroturismo, pero padecen las peores condiciones de trabajo e incluso carecen de la propiedad de los medios de producción. De esta manera, nuestra propuesta de trabajo va en sintonía con la Cumbre de los Objetivos de Desarrollo del Milenio de Nueva York donde se alcanzaron unos compromisos para asegurar el acceso en igualdad de condiciones de las mujeres rurales a los recursos territoriales y productivos, la tierra, la financiación, las tecnologías, la capacitación y los mercados, en este caso en el ámbito de un subsector económico como es el turismo, que en zonas rurales subdesarrolladas o en vías de desarrollo como las del Norte de Marruecos puede convertirse en todo un instrumento para el empoderamiento de la mujer rural.

Al margen de los antecedentes científico-técnicos y de las investigaciones y proyectos de Universidades, organismos internacionales y entidades públicas o privadas, hemos de destacar de manera especial las aportaciones y acciones aplicadas de las asociaciones y ONG de mujeres rurales en España, que nos aportan importantes datos y conocimientos sobre la situación de la mujer rural en España y algo en Marruecos, si bien es cierto que predominantemente todavía en el ámbito de las actividades primarias y las explotaciones agrarias familiares o agroindustriales, pese al interés muy reciente que están teniendo sobre otras actividades generadores de empleo y riqueza en zonas rurales como el turismo. En particular, destacamos las dos siguientes por su mayor implantación y vertebración a nivel nacional:

1.) La *Asociación de Familias y Mujeres del Medio Rural (AFAMMER)*, con la colaboración y financiación del Ministerio de Agricultura, Alimentación y Medio Ambiente ha realizado diversos seminarios y encuentros sobre la situación de la mujer rural en España, sus posibilidades de desarrollo a nivel empresarial y socioeconómico y la puesta en marcha de nuevas ideas de autoempleo, si bien desde la perspectiva de la empresa agraria familiar, fundamentalmente. Esta asociación de ámbito nacional es la única española de mujeres que ha participado en la 58ª sesión de la Comisión sobre la Condición Jurídica y Social de la Mujer de la ONU, celebrada recientemente en Nueva York (10-21 de marzo de 2014). Y además es miembro del CEPFAR (Comité Europeo de Formación y Promoción en el Medio Agrícola y Rural), del Departamento de Información Pública de la ONU, con estatus consultivo especial dentro del Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas desde 2003 y miembro también de la “Fundación de la Cumbre Mundial de la Mujer (FCMM)” y de la ONG “EuroRural”. La amplia y rica trayectoria de esta Asociación y su integración en redes colaborativas público-privadas de ámbito nacional, regional e internacional, nos han inclinado a contar con esta entidad como principal referencia de este proyecto.

2.) La *Federación de Asociaciones de Mujeres Rurales de España (FADEMUR)*, que agrupa a las mujeres rurales más vinculadas a las pequeñas explotaciones agrarias del país y que actualmente tiene constituida una “Red de Empresas de Mujeres Rurales por el Desarrollo Sostenible”, cuyos objetivos y planteamiento se incardina ampliamente con los planteados en este proyecto en lo que se refiere al subsector económico del agroturismo y el turismo rural y de naturaleza como instrumento de complementariedad y diversificación de rentas para las microexplotaciones agrarias tradicionales.

3.) La *Asociación de Mujeres Directivas de Empresas de Marruecos*, a través de su Secretaria General, con implantación en todo el país y un gran dinamismo en la región de Tánger-Tetuán y la ONG “*Mujeres en Zona de Conflicto*”, española pero con sede en Asihla (Marruecos). Ambas están actuando en el ámbito del desarrollo integral de la mujer musulmana, apoyando su capacitación y fomentando sus iniciativas empresariales, como motor importante de desarrollo de las zonas rurales del interior de Marruecos.; *Al Aman* y *Asociación de Mujeres Progresistas Victoria Kent*. Basándonos en los objetivos principales de Al Aman, siempre han trabajado por la participación de las personas que pertenecen a una población invisible, a contribuir a cubrir las necesidades del desarrollo local en sus áreas rurales, fomentar la cultura emprendedora y favorecer la inserción laboral de mujeres y hombres y jóvenes con el fin de adquirir recursos. Se han producido consultas con estas asociaciones ya que con este proyecto se buscan objetivos conexos a sus intervenciones; favorecer la capacitación de personas que pertenecen a la población de “Al Allyenne”, dentro del SIBE, con el objetivo de contribuir a cubrir las necesidades del desarrollo local en sus áreas rurales y fomentar la cultura emprendedora y favorecer la inserción laboral de mujeres y hombres y jóvenes con el fin de adquirir recursos. La *Asociación Mujeres del Futuro*; Esta

Asociación de mujeres se constituyó recientemente en la localidad de Belyounech y tiene como objetivos fundamentales el desarrollo socioeconómico de esta región que se incardina en el SIBE Jbel Moussa, a través de la apuesta por la formación y la generación de empleo especialmente femenino. Su compromiso lo constituye igualmente el recuperar los valores tradicionales de la región como la artesanía, la recolección, la pesca tradicional y en general todas aquellas actividades productivas que pueden asociarse además a la generación de un turismo sostenible. Cuentan con experiencia previa en materia de Turismo, gracias a su implicación a través de consultas participativas en el diseño del Plan de Turismo de Naturaleza del SIBE.

4. OBJETIVOS DEL PROYECTO

4.1. Pertinencia de la investigación e hipótesis de partida del proyecto.

De manera reiterada y oportunamente desde hace bastantes años, en el Día Internacional de la Mujer Rural la FAO y la política de igualdad de la Unión Europea vienen instando a los gobiernos a que tengan presente las necesidades y potencialidades diferenciadas de hombres y mujeres en el desarrollo de sus políticas en el medio agrario y rural y fortalezcan y escuchen la voz de las organizaciones de mujeres rurales, de las que depende en gran medida el futuro del medio rural. Y es que en estas zonas se está forjando en las últimas décadas una nueva realidad con una economía cada vez más diversificada, menos agraria y con una importante multifuncionalidad para la sociedad en su conjunto, donde la actividad turística está pujando con fuerza y de orientarse bien ésta podría convertirse en un importante instrumento de superación de desigualdades y de creación de oportunidades para la mujer rural

En España la importancia y significación del medio rural es ciertamente visible, ya que éste integra al 20% de la población y al 90% de su territorio y en él se encuentra la práctica totalidad de sus recursos naturales y una parte significativa de nuestro patrimonio cultural y etnográfico. Asimismo, las nuevas tendencias observadas en la localización de las nuevas actividades económicas como el turismo y las residenciales, confieren a este medio geográfico una mayor relevancia de la concedida en nuestra historia más reciente. Esto más aún si consideramos la importante concentración aún de los niveles de renta y bienestar en el medio urbano y en menor medida en estas zonas rurales, lo que se manifiesta en la persistencia de un atraso económico y social relativo en el medio rural debido a causas económicas, sociales, culturales y políticas que son evitables, más claramente pronunciado – en la mayor parte de las ocasiones- entre las mujeres rurales.

Las mujeres rurales están llevando a cabo una parte importante del proceso de modernización y desarrollo del medio rural, de manera que en los últimos años han pasado de ser invisibles a tener cada vez más peso específico en sus comunidades y en la sociedad

en su conjunto. Esto es si cabe más evidente en un subsector económico tan relevante y de tan amplio crecimiento en los últimos años en el medio rural como es la actividad turística en sus diferentes modalidades, al haber dejado de ser ya este medio exclusivamente agrario, haberse terciarizado significativamente su economía y ser necesarias otras alternativas de desarrollo –aunque muchas veces complementarias de las tradicionales- como el turismo rural, la agroindustria, la protección medioambiental y sus nuevos yacimientos de empleo o la atención social a personas mayores.

Pero las condiciones de trabajo e inserción sociolaboral de las mujeres en este medio rural no son ni mucho menos fáciles ni llevan aparejadas suficientes compensaciones por soportar las exigencias propias de la necesaria y siempre pretendida sostenibilidad medioambiental, económica y social de un medio de por sí frágil y complejo y con notables signos de desigualdad tradicional con respecto al medio urbano. Y aunque el turismo rural está suponiendo un importante instrumento de empoderamiento y de inserción sociolaboral y creación de empleo para las mujeres rurales, éstas necesitan situarse todavía en condiciones de igualdad con la población rural masculina, con el resto de las mujeres urbanas y con los emprendedores foráneos y ajenos a los intereses del destino anfitrión que muchas veces están introduciendo en el medio rural un nuevo sistema de “neocolonización turística” que deja escaso margen de actuación endógena a la población local, apenas beneficiaria en último término de una pequeña parte de los ingresos por turismo y ni tan siquiera partícipe en muchos casos –al menos de una manera sustantiva- de los procesos de desarrollo turístico rural.

La sociedad española ha experimentado, sin duda, una profunda transformación positiva en los últimos treinta años en el reconocimiento pleno de la igualdad de derechos y libertades entre mujeres y hombres. Pero no es menos cierto que, a pesar de esto, la equiparación de sexos en las zonas rurales ha evolucionado de manera más lenta, lo que se pone de manifiesto muchas veces en las largas jornadas de trabajo, las responsabilidades domésticas no compartidas y la falta de reconocimiento económico, social y profesional del trabajo femenino, además de la propia migración de las mujeres jóvenes del campo a la ciudad.

En el ámbito de la explotación familiar en el medio rural, por ejemplo, son muchas las mujeres que comparten con los hombres las tareas agrarias, asumiendo buena parte de las mismas y aportando tanto bienes como trabajo personal. Sin embargo, en la mayoría de los casos, figura sólo el hombre como titular de la explotación agraria, lo que dificulta que se valore adecuadamente la participación de la mujer en los derechos y obligaciones derivados de la gestión de la explotación en condiciones de igualdad. Y esta problemática deriva de nuevas dificultades y desigualdades para las mujeres rurales en otros subsectores económicos como el turismo que tienen en el soporte de la propiedad y de la explotación una de las bases fundamentales de su viabilidad.

Planteamos como hipótesis principal de partida que en los espacios rurales españoles, y sobre todo en los periféricos y con no muchas excepciones, existe aún una brecha de género que representa tanto unas peores condiciones de las mujeres rurales respecto a los hombres y las mujeres urbanas, así como un coste real para la sociedad en términos de optimización, competitividad y sostenibilidad del turismo rural como actividad emergente o incluso consolidada de estos espacios. Y que, asimismo, sería posible cumplir mejor los objetivos de diversificación económica, desarrollo integral sostenible, integración social y fomento de los nuevos yacimientos de empleo en las zonas rurales si las mujeres tuvieran las mismas condiciones que los hombres como agentes productivos y trabajadoras en el sector turístico rural e, igualmente, se introdujeran nuevas políticas activas y correctoras para mejorar su situación actual.

Por esta razón en las zonas rurales consideramos imprescindible disminuir aún más esta brecha que –pese a los notables avances experimentados en las últimas décadas por la mujer rural, entendemos que sigue expresándose en una serie de desigualdades y carencias aún existentes, que se desprenden de algunos indicadores y estudios:

- Muchas mujeres rurales no tienen ingresos propios y todavía en el subsector turístico el trabajo de las mujeres sigue entendiéndose más bien como una “ayuda familiar” que complementa a la renta principal y no como una aportación económica y funcional efectiva.

- Las mujeres empleadas en la agricultura y el sector turístico reciben en promedio un salario sensiblemente inferior al de los hombres y han aparecido nuevas formas de segregación ocupacional entre hombres y mujeres e incluso entre las propias mujeres: la división entre trabajo a tiempo parcial y completo es un buen ejemplo de este proceso.

- Una parte significativa del desempleo agrario y turístico está integrado por las trabajadoras en zonas rurales.

- Aunque los datos han mejorado mucho en los últimos años, las empresas turísticas que están a cargo de una mujer son todavía minoritarias:

- 1.) Sus empresas son de menor entidad y están casi siempre en subsectores más marginales y frágiles.

- 2.) Tienen menor acceso al crédito, a la asistencia técnica y a la capacitación.

- 3.) Las mujeres rurales trabajan más y ganan menos en el sector turístico.

- 4.) La combinación entre tiempo de trabajo remunerado (ámbito público) y no remunerado (ámbito privado, doméstico) sigue siendo un obstáculo que provoca el acceso de los hombres a los empleos mejores.

Partimos también de la hipótesis de que han mejorado en los últimos años los datos y estadísticas disponibles sobre el tema, en parte gracias al interés de entidades no gubernamentales, asociaciones, Universidades y Administraciones Públicas, pero aún sigue faltando información, no sólo desagregada según sexo, sino también según se trate de áreas

rurales o urbanas, más aún en subsectores económicos emergentes como el turismo rural o subsectores afines o fuertemente ligados al mismo. Y, asimismo, detectamos la falta de un análisis general, actualizado y reflexivo a nivel estatal, que integre y sintetice los resultados hasta ahora parciales de estudios, investigaciones y estadísticas de carácter local o regional o de carácter parcial y restringido desde el punto de vista de sus objetivos temáticos. Este hecho tienen un impacto en nuestra capacidad global de monitorear con seguridad los avances experimentados en las zonas rurales hacia la consecución de los *Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM)* para todas las personas en todas las regiones, rurales o urbanas, y en particular de los indicadores de desarrollo, empoderamiento e integración social y económica de las mujeres rurales establecidos por diferentes organismos internacionales. En este sentido, desconocemos con detalle el papel real que el turismo rural como subsector económico emergente está teniendo en la mejora de estos indicadores sobre la situación de la mujer rural y sobre sus diferencias regionales de comportamiento según Comunidades Autónomas, con el objeto de realizar un análisis comparativo y de detección de experiencias exitosas y de buenas prácticas frente a las iniciativas fracasadas o de escasos resultados prácticos.

Presumimos igualmente que existe aún un importante déficit de información y asesoramiento a las mujeres rurales sobre cómo crear empresas innovadoras en el subsector del turismo rural y otros afines que puedan diversificar y complementar la producción agraria primaria en el ámbito rural. Partimos de la presunción de que las mujeres en el medio rural están encontrando todavía grandes dificultades a la hora de emprender o poner en marcha nuevas ideas de autoempleo en los yacimientos de empleo emergentes como los vinculados al turismo rural y de naturaleza, sea porque unas veces se encuentren con una falta de confianza para plasmar sus ideas en proyectos, por el desconocimiento sobre las fuentes de apoyo y financiación y las nuevas estrategias de desarrollo rurales o bien por la falta de confianza de sí mismas, razones de condicionamientos culturales, falta de respaldo familiar, de pareja o de carácter social y falta de corresponsabilidad para poder compatibilizar la vida laboral y familiar. Y, sin embargo, el equipo de trabajo de este proyecto cree firmemente en las oportunidades de las pequeñas y medianas empresas innovadoras de carácter turístico para dotar a las mujeres rurales de independencia, mayores márgenes de autonomía y empoderamiento y estatus social, lo que en segundo término puede conllevar su mayor participación en la toma de decisiones de su localidad o municipio rural.

La falta o escasa adecuación de políticas específicas de desarrollo rural en nuestro país hasta fechas relativamente recientes y más aún de superación de las desigualdades de la mujer rural, explican en parte las problemáticas indicadas. En España, a nivel legislativo, la *Ley 45/2007, de 13 de diciembre, de Desarrollo Sostenible del Medio Rural* y la *Ley 35/2011, de 4 de octubre, de Titularidad Compartida de las Explotaciones Agrarias* constituyen, de hecho, dos hitos importantes pero ciertamente tardíos que vienen a afrontar decididamente los

problemas del desarrollo, la sostenibilidad y la competitividad de las actividades agrarias y no agrarias del medio rural y, en la segunda norma particularmente, los derechos y la superación de las desigualdades socioeconómicas de las mujeres rurales, constituyéndose las políticas públicas de género prácticamente por primera vez en el medio rural español y marroquí como un eje de referencia inexcusable.

Sin duda, estas dos normas legales suponen un avance esencial en la articulación de políticas específicas y propias de desarrollo de las zonas rurales de nuestro país, que pueden ser compartidas con el país africano vecino, donde las medidas de política rural habían estado impulsadas hasta entonces de manera predominante por las políticas rurales instrumentadas a través de la Política de Cohesión o Agraria Común (PAC) de la Unión Europea, pero muchas veces sin una adecuada transposición y adaptación a las casuísticas, ciertamente diversas desde el punto de vista territorial, de nuestro país y del país con el que cooperamos.

Asimismo, estas normas legales reconocen, al menos, que el papel de la mujer en el ámbito rural tiene presente y futuro y es fundamental para su vertebración y desarrollo, en línea con el planteamiento de la propia *Directiva 2010/41/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 7 de julio, sobre aplicación del principio de igualdad de trato entre hombres y mujeres que ejercen una actividad autónoma*.

4.2. Enumeración de objetivos concretos del proyecto

Sobre el marco de referencia precedente y de acuerdo con la hipótesis general del proyecto, los objetivos precisos del mismo se clasifican en cinco grandes bloques que se expresan a continuación:

- Un análisis actualizado y comparativo de las diferentes políticas autonómicas y nacionales, disposiciones legales y medidas de fomento puestas en marcha en España en materia de turismo rural, género y empleo femenino, realizando, asimismo, un estudio comparado con las políticas desarrolladas en el mismo ámbito en Marruecos, a fin de analizar los niveles de funcionalidad, aplicabilidad y viabilidad en las zonas rurales de ambos países e intercambiar conocimientos, experiencias y buenas prácticas.

- Identificar propuestas de mejora del conocimiento, la investigación y la medición estadística de las temáticas referidas a la integración y la problemática sociolaboral de la mujer en el subsector del turismo en el medio rural y sus distintas manifestaciones, así como de las condiciones de desigualdad y brecha salarial entre hombres y mujeres, las oportunidades de negocio en los nuevos yacimientos de empleo turístico-rural, el desarrollo del autoempleo femenino, etc.

- Planteamiento para la creación de un sistema de información, asesoramiento y apoyo a las mujeres rurales en el segmento del turismo rural y en las distintas fases de creación de empresas innovadoras y sostenibles, así como en la puesta en marcha de cuantas iniciativas

puedan contribuir al fomento del autoempleo y el emprendimiento femenino: uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para empresas innovadoras, planes de empresas, conocimiento de la prestación de servicios de su entorno para facilitar la compatibilización de la vida laboral y familiar, formación para el mantenimiento de empresas, etc.

- Definición de una Hoja de Ruta y una Guía de Buenas Prácticas y Lecciones Aprendidas para la mejora, orientación y coordinación de los servicios públicos de las distintas Administraciones Turísticas y colectivos de mujeres rurales relacionados con el fomento del turismo rural y la mejora de las condiciones de empleo de la mujer rural, a través de la racionalización de dichos servicios, la mejora de la coordinación y la adopción de medidas efectivas y sustantivas de discriminación positiva a favor de la misma.

- Formulación de propuestas y estrategias de empleo en el medio rural para la implantación y seguimiento de acciones de fomento y promoción del emprendimiento femenino en los nuevos yacimientos de empleo ligados al turismo en el medio rural, con el objeto de impulsar nuevas oportunidades de negocio y mejorar su nivel de participación e integración en este subsector económico emergente en España.

5. CAPACIDAD INSTITUCIONAL, SINERGIAS DE COLABORACION Y PARTICIPACION EN PROYECTOS DE COOPERACION INTERNACIONALES DE LA UNIVERSIDAD DE CORDOBA Y DE LA UNIVERSIDAD DE ABDELMALEK ESSAÂDI.

Las Cátedras de la Mujer e Intercultural de la Universidad de Córdoba (España) y la Facultad de Ciencias de la Universidad de Abdelmalek Essaâdi de Marruecos presentan una gran complementariedad, potencialidad y sinergias favorables en el ámbito del fortalecimiento de los vínculos entre la Universidad, el mercado laboral y el mundo empresarial y público, el fomento del espíritu empresarial y la formación e investigación aplicada en relación con la empresa y el sector público, habiéndose especializado también en los últimos años en las investigaciones sobre el sector turístico. Las dos Universidades (I.E.S.) tienen, además, una amplia experiencia en cooperación internacional en los ámbitos de la formación superior y el desarrollo sostenible y mantienen entre ellas diversos lazos de colaboración fruto de un Convenio-Marco de colaboración general del año 2000 y de otros más específicos y sectoriales, como es el caso de la doble Titulación en *Máster en Gestión del Patrimonio y Turismo Responsable y Desarrollo Humano (2010)*, promovida en su día por la Cátedra Intercultural de la Universidad de Córdoba y la UAE. Asimismo, la Universidad de Córdoba y más concretamente la Cátedra Intercultural y la Cátedra de la Mujeres Leonor de Guzmán, cuentan con una red de colaboradores asociados en la que se integran profesores e investigadores universitarios y personal técnico de apoyo (informática y nuevas tecnologías)

de carácter interdisciplinar (Ciencias de la Educación, Turismo, Ciencias del Territorio, Sociología, Humanidades...), lo que ha favorecido la participación en diversos proyectos de cooperación internacional de contenidos multidisciplinares. La Cátedra Intercultural de la UCO cuenta con un partenariado de entidades empresariales, consultoras especializadas, fundaciones y ONGS como la Confederación de Empresarios de Andalucía (CEA), Hostecor-Córdoba, Cámaras de Comercio de Córdoba y Tetuán, Red Andaluza de Alojamientos de Turismo Rural, Asociación Provincial de Centros de Iniciativas Turísticas, CIC-BATA, ZAWAN, FAMSI, Almaciga, etc. que vienen desarrollando diversos proyectos de cooperación con el Norte de Marruecos y cuyas aportaciones y experiencias pueden resultar de gran interés para la consecución de inserción profesional de egresados universitarios en el mundo empresarial y emprendedor, la incorporación de la educación para el desarrollo sostenible en los currícula académicos y el afianzamiento de las sinergias funcionales Universidad- Empresa.

La Universidad de Córdoba cuenta en su haber con una amplia trayectoria científica y académica, especializada sobre todo en los campos agroalimentario y medioambiental, y con un rico legado histórico-cultural por su contexto geográfico e histórico. Cuenta, asimismo, con el aval de su avanzado Campus de la Salud ligado a dos centros médicos muy reputados y recientemente ha obtenido el reconocimiento de Campus Excelencia Internacional por el Ministerio de Educación. Este centro universitario superior tiene igualmente una larga tradición en el campo de las Ciencias Humanas, tan ligado en este caso a los países del Mundo Árabe. Y, asimismo, cuenta con titulación de Grado y Diplomatura en Turismo en el seno de la Facultad de Ciencias del Trabajo, dando pie en los últimos años a numerosos trabajos especializados en turismo sostenible, turismo y uso público en espacios naturales protegidos y turismo responsable. Algunos de estos trabajos han sido realizados precisamente por profesores de las Áreas de Geografía y Ciencias del Territorio, Economía Aplicada y Facultad de Ciencias de la Educación que son colaboradores de la Cátedra Intercultural y de la Cátedra de las Mujeres Leonor de Guzmán de la UCO, donde se dan cita diversas líneas interdisciplinarias de formación e investigación.

La Universidad de Córdoba cuenta con un Área de Cooperación para el Desarrollo específica y con una Estrategia de Cooperación al Desarrollo (2009-2012), que tiene como país prioritario Marruecos en el continente africano, además de diversas prioridades sectoriales como la “Conservación y Gestión Sostenible de la Biodiversidad y los Ecosistemas Vulnerables”, la Promoción de la Economía Solidaria y del Comercio Justo”, el “Turismo Comunitario y Solidario” y el “Desarrollo Rural”, con lo que existen importantes contactos y sinergias con las temáticas abordadas en los diversos proyectos promovidos por la Cátedra Intercultural en el Norte de Marruecos.

La Cátedra Intercultural de la Universidad de Córdoba (UCO) viene trabajando, asimismo, desde hace algunos años en diversas acciones formativas, de difusión y

sensibilización sobre turismo responsable y solidario y cooperación interuniversitaria. Cuenta para ello con un equipo de trabajo con personal especializado en esta temática y en la aplicación de nuevas tecnologías en el ámbito de la formación *on line*, así como con diversos socios colaboradores especializados, particularmente en el Norte de Marruecos y en Iberoamérica. Esto ha fortalecido y consolidado una estructura propia e interna de trabajo. Cuenta, de hecho, con un equipo de investigadores y personal técnico colaborador de carácter especializado (educación, turismo sostenible, nuevas tecnologías de la información aplicadas a la formación, etc.) y con alumnos colaboradores y en prácticas mediante convenios específicos con otras entidades (algunos de ellos alumnos procedentes de la Región del Magreb). E igualmente cuenta con un soporte propio de formación *on line* (Aula Virtual en Internet-Plataforma Moodle), y una intranet para comunicación a distancia, intercambio de experiencias, contactos interactivos, etc., que viene compartiendo con la UAE desde hace casi tres años. Asimismo, está trabajando actualmente con la UAE en la creación de un portal web especializado en turismo responsable para facilitar el intercambio de experiencias y la intercomunicación fluida entre todos los agentes implicados en el proyecto y otros agentes externos interesados en la temática abordada, particularmente en la región del Magreb.

Entre las experiencias previas desarrolladas entre ambas Universidades podemos citar principalmente las siguientes:

1.) Proyecto de Cooperación Interuniversitaria (PCI) financiado por la AECID (2009) en el norte de Marruecos, y renovado en el año 2010, centrado en la formación especializada de postgrado y de carácter aplicado sobre gestión del turismo responsable y solidario y desarrollo territorial sostenible.

2.) Programa de Cooperación Transfronteriza España-Fronteras Exteriores (POCTEFEX) en colaboración de la Junta de Andalucía (Consejerías de Medio Ambiente e Innovación y Ciencia), aprobado en 2011 por la Comisión Europea (Fondos FEDER). Proyecto en materia de fomento de la conservación de la naturaleza, el uso sostenible de los recursos territoriales, la valorización del patrimonio natural y cultural y el intercambio de conocimientos y experiencias en el ámbito del proyecto de la *Reserva de la Biosfera Intercontinental del Mediterráneo Andalucía-Marruecos (RBIM)*, declarada como tal por la UNESCO en 2006. La UCO y la UAE trabajaron, dentro de esta iniciativa, en un proyecto piloto de desarrollo sostenible en la región de Tánger-Tetuán (Sitio de Interés Biológico (SIBE) de Jbel Moussa).

3.) Acción Preparatoria de Cooperación Interuniversitaria UCO/UAE (AP/039490/11) cofinanciada por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) sobre “Mejora de la Calidad Docente y diseño de estrategias de Educación para el Desarrollo e inserción profesional en las IES del Norte de Marruecos como dinamizadoras del Desarrollo Sostenible y Comunitario”.

4.) Proyecto de Cooperación para el Desarrollo cofinanciado por la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AACID) en 2012 denominado “Educación para el Desarrollo en Turismo Comunitario y Responsable en Comunidades Rurales del Norte de Marruecos: aplicación de proyecto piloto en el SIBE “Jbel Moussa” (Reserva de la Biosfera Intercontinental del Mediterráneo Andalucía-Marruecos”).

5.) Cursos de extensión universitaria como el denominado *El Turismo a la luz de la Interculturalidad* (2009) y *Turismo Responsable, Desarrollo Local Comunitario y Sostenibilidad* (UCO, 2011), así como la organización de algunas jornadas especializadas como el *Seminario Nacional de Expertos en Turismo Responsable y Solidario* (2009) dentro del proyecto *TRES Turisme Responsabile e Solidale Europa*, cofinanciado por la UE y en colaboración con varias ONGs europeas de Italia, Francia y España, y las *Jornadas Formativas de la UCO sobre Turismo Responsable, Interculturalidad y Desarrollo* (2010). En 2011 la UCO y la UAE han organizado un Seminario Hispano-Marroquí en Tetuán sobre Turismo Responsable, Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible, con una amplia participación de alumnos universitarios marroquíes y profesorado de ambos países. En la actualidad la UCO y la UAE han establecido contactos con la Universidad Internacional de Andalucía (UNIA) para la organización de un Curso de Verano en este año de 2012 en Marruecos sobre turismo responsable y desarrollo comunitario.

6.) La UCO, a través de la Cátedra Intercultural, participa en una amplia red de partenariado. Es socia, por ejemplo, de CYTED (Programa Iberoamericano de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo), del proyecto “Ciudadanía, Mercado y Patrimonio” que lidera la ONG “Almáciga”, de la Fundación de las Tres Culturas dentro del proyecto de “Observatorio Transfronterizo para las Migraciones y la Promoción del Diálogo Intercultural”, que afecta particularmente al Reino de Marruecos, así como de la Fundación Andaluza de Municipios por la Solidaridad (FAMSI), que mantiene numerosos proyectos de cooperación en la región de Tánger-Tetuán.

Por su parte, la Cátedra de Estudios de las Mujeres “Leonor de Guzmán” de la Universidad de Córdoba está constituida por investigadoras e investigadores y docentes pertenecientes a la comunidad universitaria y a otras entidades públicas y privadas, así como por cualquier persona interesada en sus objetivos. Es un colectivo integrado por docentes, investigadoras e investigadores, profesionales y otras personas interesadas en promover y desarrollar los estudios sobre las mujeres desde una perspectiva interdisciplinar y transversal en el campo de la investigación científica y de la docencia, en interrelación con los diversos sectores sociales y profesionales. Desde el año 2002 la Cátedra Leonor de Guzmán ha realizado una labor pionera en sensibilización, información, formación e investigación desde la perspectiva de género, abarcando todas las áreas de conocimiento, dado que está integrada por profesionales expertas en las distintas materias con alto grado de calificación.

Desde hace varios años cuenta con una línea de investigación y formación en emprendimiento femenino, empoderamiento de mujeres y economía desde la perspectiva de género dirigida a fomentar e implementar el acceso de las mujeres a sectores masculinizados y puestos directivos que permitan la reducción de la brecha salarial y la tan ansiada paridad en los puestos de responsabilidad.

Dentro de sus objetivos generales puede destacarse el promover, fomentar e impulsar la aplicación de la perspectiva de género en la formación en economía; realizar acciones experienciales para el empleo en materia de igualdad de oportunidades, dirigidas a mujeres y hombres, con el objeto de modificar los estereotipos de género que condicionan las desigualdades de las mujeres en el ámbito laboral; dotar de herramientas para la resolución de conflictos en el ámbito laboral de las mujeres; fomentar la cultura emprendedora y promover el espíritu empresarial como medio de incorporación al mercado laboral y al tejido empresarial; entrenar el desarrollo de habilidades directivas que favorezcan los procesos ;e competitividad y liderazgo empresarial; definir la responsabilidad de las mujeres en la actual situación de crisis económica; conocer las alternativas teóricas y prácticas a la economía de mercado; analizar los cambios que conlleva la crisis en la situación laboral de las mujeres y concienciar e incentivar la implicación de las mujeres en la toma de decisiones en el ámbito económico.

Pero si la efectividad y calidad de los proyectos ejecutados por la Cátedra y su amplia trayectoria constituyen y avalan como una sólida entidad en materia de igualdad de oportunidades, cabe destacar en este momento que la Cátedra de Estudios de las Mujeres ‘Leonor de Guzmán’ tiene, así mismo, una amplia experiencia, competencia y fiabilidad en la ejecución de experiencias similares al que sostienen este Proyecto Horizonte 2.020 como Plan de Dinamización Socioeconómica del SIBE Jbel Moussa sobre la exclusión y el derecho de las mujeres rurales. De hecho, en sus últimas intervenciones ha habido una estrecha relación en la gestión y desarrollo con proyectos liderados por la Cátedra Intercultural, en especial en el trabajo de investigación y acción que suponen aquellas líneas transversales relacionadas con el empoderamiento de las mujeres en zonas rurales:

* Proyecto de Cooperación para el Desarrollo cofinanciado por la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AACID) en 2012 denominado “Educación para el Desarrollo en Turismo Comunitario y Responsable en Comunidades Rurales del Norte de Marruecos: aplicación de proyecto piloto en el SIBE “Jbel Moussa” (Reserva de la Biosfera Intercontinental del Mediterráneo Andalucía-Marruecos”).

* Programa de Cooperación Transfronteriza España-Fronteras Exteriores (POCTEFEX) en colaboración de la Junta de Andalucía (Consejerías de Medio Ambiente e Innovación y Ciencia), aprobado en 2011 por la Comisión Europea (Fondos FEDER). Proyecto en materia de fomento de la conservación de la naturaleza, el uso sostenible de los recursos territoriales, la valorización del patrimonio natural y cultural y el intercambio de conocimientos y

experiencias en el ámbito del proyecto de la *Reserva de la Biosfera Intercontinental del Mediterráneo Andalucía-Marruecos (RBIM)*, declarada como tal por la UNESCO en 2006. La UCO y la UAE trabajarán, dentro de esta iniciativa en un proyecto piloto de desarrollo sostenible en la región de Tánger-Tetuán (Sitio de Interés Biológico (SIBE) de Jbel Moussa).

Sus acciones reiteradas en Seminarios, Jornadas y Talleres (detallar) han permitido una Experiencia Piloto de las mujeres del SIBE Jbel Moussa en formación, sensibilización y empoderamiento de este sector prioritariamente. Y, en este sentido, ha elaborado un Diagnóstico General, un Manual de Buenas Prácticas y un DAFO que fundamentan la Estrategia y el Plan de Dinamización Socioeconómico de este entorno con la presencia igualitaria de las mujeres (Horizonte 2.020).

Por su parte, desde su creación, la Universidad de Abdelmalek Essaâdi ha estado centrada en una serie de misiones y objetivos sociales principales: la formación inicial y continua de estudiantes universitarios, la investigación científica y la transferencia social de sus resultados, particularmente en el ámbito de la Región Tánger-Tetuán, la difusión de la cultura local en el Norte de Marruecos y la cooperación para el desarrollo enfocada sobre todo al ámbito de la capacitación de los recursos humanos, la inserción profesional de los egresados universitarios en su contexto geográfico inmediato y la valorización de las potencialidades económicas del territorio. Esta Universidad, y particularmente su Facultad de Ciencias, tiene en su haber una amplia experiencia en intervenciones de proyectos de cooperación en la región del Magreb y en Marruecos en particular, tratándose precisamente de la primera Universidad marroquí en número de proyectos aprobados dentro del Programa TEMPUS de la Unión Europea y una de las primeras en número de proyectos de cooperación aprobados por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), tanto en el ámbito de la educación universitaria y de postgrado como en investigación científico-técnica y en educación para el desarrollo.

Su notable implantación en esta región marroquí y sus líneas de docencia e investigación recientes cada vez más conectadas con la resolución de problemas socioeconómicos, de desarrollo y de lucha contra la pobreza en su entorno territorial, particularmente en las zonas rurales deprimidas del interior y en los espacios naturales protegidos como las montañas del Rif, el Parque Natural de Bouhachem o los SIBE de la *Reserva Intercontinental de la Biosfera Andalucía-Marruecos*, hacen de esta institución un instrumento fundamental para la aplicación de las acciones previstas en el proyecto. Más concretamente, la Facultad de Ciencias de dicha Universidad mantiene diversos acuerdos de colaboración en materia de docencia e investigación de postgrado con la UCO y está desarrollando diversas acciones en la región en los ámbitos del turismo responsable, la planificación y gestión sostenible de espacios protegidos, el desarrollo local comunitario, la gestión y puesta en valor del patrimonio cultural y la recuperación y fomento de oficios tradicionales como la artesanía; iniciativas éstas que encajan dentro de los objetivos últimos

del *Doble Máster Universitario UCO_UAE en Turismo Responsable y Desarrollo Humano y Gestión del Patrimonio Cultural y Natural desde el Municipio* para fortalecer los sistemas de calidad docente e investigadora y gestión universitaria y las unidades de apoyo para la inserción profesional de egresados en su entorno geográfico y la mayor vinculación Universidad-Empresa-Sociedad.

Los proyectos de cooperación interuniversitaria UCO-UAE tienen en cuenta, a su vez, las prioridades sectoriales del Documento Estrategia País (DEP) vigente, armonizándose con diversas políticas nacionales (fundamentalmente en turismo, sostenibilidad y desarrollo humano): educación no formal en el Norte de Marruecos y formación ocupacional y profesional (PS03), desarrollo económico para reducción de la pobreza (PS06) y sostenibilidad turística y ambiental (PS07) y Género y Desarrollo (PS10), al incidir en las posibilidades de empoderamiento de las mujeres rurales en el ámbito del turismo.

Las iniciativas de estas IES se inscriben también dentro de las acciones que están promoviendo en la zona el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en Marruecos (Art-Gold), el FNUP (Fondo de Población de Naciones Unidas), la UNESCO, el Programa STEP-OMT (*Sustainable Tourism and Eradication of Poverty*), el BID, el Banco Mundial y otras agencias de cooperación. Por último, la línea de colaboración entre ambas Universidades presenta también sinergias y complementariedades con las acciones prioritarias del Acuerdo de Colaboración (2009-2013) entre España y Marruecos en materia de turismo, impulsado en su día por el Gobierno Español.

Por último, hemos de señalar que la UCO y la UAE están incorporados a los mecanismos de coordinación existentes en la zona norte de Marruecos como el Programa Art-Gold de la ONU, que cuenta con un *Plan del Territorio para la Cooperación Internacional* en esta región que pretende precisamente facilitar, coordinar y ordenar las relaciones de cooperación descentralizada europea con Marruecos, existiendo para ello Grupos de Trabajo como el “Groupe de Travail Régional de Tánger-Tetuán (GTR)” y el Grupo de Trabajo Provincial de Tetuán (GTP), que ya vienen trabajando desde hace años con las comunidades rurales de la zona. En la sede del GTR se ha creado la denominada “Maison du Développement” (Casa del Desarrollo) como infraestructura de apoyo, espacio de coordinación y plataforma de reforzamiento de capacidades en la zona. En consecuencia, estas dos entidades están en permanente contacto con los responsables de dicho Programa y con otros agentes locales importantes como el Área de Turismo del Ayuntamiento de Tetuán, con la que mantenemos relaciones anteriores a través del Ayuntamiento de Córdoba; el Consejo Regional de Tánger-Tetuán, fundamental en los contactos con las administraciones públicas implicadas y las comunas rurales afectadas, entidades todas éstas con las que la Cátedra Intercultural de la UCO puede mantener lazos de colaboración viables a través de otras entidades u ONGs como FAMSI y ZAWAN, ambas socias colaboradoras de la misma y que cuentan con infraestructura propia consolidada en la región.

6. ENFOQUE METODOLOGÍCO DEL TRABAJO.

Como parte empírica de esta propuesta de trabajo de investigación y sensibilización, se pretende realizar un trabajo sobre la situación, actual, problemática y potencialidades que tiene el papel de la mujer rural en el sector turístico, a juicio de expertos universitarios, agentes socioeconómicos implicados en el mismo, empresarios y emprendedores, comercializadores del turismo rural, docentes y especialistas en formación turística, consultores y técnicos y responsables políticos de administraciones públicas con incidencia en la materia, principalmente en los ámbitos del turismo y el desarrollo rural.

Con las entrevistas realizadas y el análisis estadístico posterior –incluyendo un Estudio Delphi- se pretende confirmar las hipótesis iniciales del trabajo, reorientar las propuestas y planteamientos, si fuera el caso, y concretar en último término una “hoja de ruta” en materia de políticas públicas con incidencia en el sector del turismo rural, acciones de formación y sensibilización y estrategias de fomento y reforzamiento del papel de la mujer rural en los nuevos yacimientos de empleo turísticos.

Se pretende trabajar para ello con fuentes de información primaria a través de las encuestas referidas, contestadas personalmente, a través de correo electrónico o Internet, elaborando para ello los cuestionarios más adecuados a través de los miembros del equipo de investigación especializados en estadística y econometría. Las ventajas de este tipo de encuesta son que resultan más rápidas, fiables y económicas, dado que partimos de que:

- La muestra va a estar muy dispersa geográficamente, puesto que a nivel de expertos y agentes encuestados se pretende abarcar todo el territorio nacional o al menos una selección importante de Comunidades Autónomas con mayor peso en el segmento del turismo rural, a lo que se suman las encuestas en el territorio del Norte de Marruecos.

- Una vez cumplimentada la encuesta, será recogida inmediatamente en una base de datos creada a tal fin, por lo que no existe riesgo de pérdida o deterioro de información.

- La técnica puede permitir la obtención de un alto índice de respuestas.

Dada la amplia participación de expertos y agentes implicados con conocimientos sobre el tema central abordado, se pretenden obtener unas conclusiones que reflejen un consenso importante en cuanto a los contenidos principales sobre mujeres rurales y turismo, sostenibilidad del sector a través del empleo y la iniciativa empresarial femenina, actuaciones para minimizar la brecha de género y las desigualdades, etc. El estudio Delphi y la tabulación simple y la tabulación cruzada serán las técnicas utilizadas de manera complementaria y coordinada, todo ello soportado en una base de datos, hoja de cálculo y un sistema de obtención de encuestas web con utilización de lenguaje script PHP, conectando las páginas de encuestas web para el almacenamiento de datos en una base de datos MySQL.

7. BIBLIOGRAFÍA RELEVANTE SOBRE EL CAMPO DE ESTUDIO.

7.1. Bibliografía y antecedentes de carácter general.

- BANCO MUNDIAL (2012). *Informe sobre el Desarrollo Mundial (IDM) 2012: Igualdad de género y Desarrollo*. Washington DC, Banco Mundial. Disponible en: <http://siteresources.worldbank.org/INTWDR2012/Resources/7778105-1299699968583/7786210-1315936222006/Complete-Report.pdf>
- CARRASCO TRISTANCHO, R. C. y CUBILLO GUEVARA, A. (2004). *Género y desarrollo local: material didáctico para agentes de igualdad*. Sevilla, Instituto Andaluz de la Mujer, 2 vol.
- CASTELLANO BURGUILLO, E. (2008). *Feminismo de la diferencia y políticas laborales comunitarias para fomentar la igualdad de género*. Sevilla, Consejo Económico y Social.
- DEMUNTER, C. Y DIMITRAKOPOULOU, C. (2007). *Employment of woman in the tourist accommodation sector*. Bruselas, Eurostat-UE.
- DIRECTORATE-GENERAL FOR EMPLOYMENT, SOCIAL AFFAIRS AND EQUAL OPPORTUNITIES (2008). *Women and men in decision-making 2007: analysis of the situation and trends*. Luxemburgo, Office for Official Publications of the European Communities.
- FALLAS MORA, H. (2005). *Ética aplicada a las empresas turísticas*. San José (Costa Rica), Instituto Nacional de Aprendizaje.
- FAO (2010). *Base de datos de Género y Derecho a la Tierra*. Roma, FAO. Disponible en: <http://www.fao.org/gender/landrights/es/home/>
- FAO (2012). *El estado mundial de la agricultura y la alimentación (2010-2011). Las mujeres en la agricultura. Cerrar la brecha de género en aras del desarrollo rural*. Roma, FAO.
- FAO, FIDA, OIT (2010). *Género y Empleo Rural. Documento de Orientación N° 1. Trabajo rural equitativo entre mujeres y hombres para reducir la pobreza y estimular el crecimiento económico*. Roma, FAO, FIDA y OIT. Disponible en: <http://www.fao.org/docrep/014/i2008s/i2008s01.pdf>
- FAO, FIDA, OIT (2010). *Género y Empleo Rural. Documento de orientación N° 2. Invertir en capacitación para el empoderamiento socioeconómico de las mujeres rurales*. Roma, FAO, FIDA y OIT. Disponible en: <http://www.fao.org/docrep/014/i2008s02.pdf>
- FAO, FIDA, OIT (2010). *Género y Empleo Rural. Documento de orientación N° 3. ¡Un negocio de mujeres rurales es un buen negocio!* Roma, FAO, FIDA y OIT. Disponible en: <http://www.fao.org/docrep/014/i2008s/i2008s03.pdf>
- FAO, FIDA, PMA, CIF-OIT, OMS, ONUDI, ONU Mujeres, PNUD, PNUMA, SPFII, UNCTAD, UNESCO y UNFPA. *La mujer rural y los Objetivos del Milenio*

- FEDERACIÓN ANDALUZA DE EMPRESARIOS (2004). *Experiencias europeas sobre empleo e igualdad de oportunidades: aportaciones para el debate sobre políticas y buenas prácticas en España, Francia e Italia*. Sevilla, Federación Andaluza de Empresarios.
- GARCIA RAMON, M.D. y BAYLINA FERRE, M. (2000). *El nuevo papel de las mujeres en el desarrollo rural*. Barcelona, Oikos-Tau.
- INSTITUTO DE LA MUJER (1999). *Mujeres y sociedad rural, entre la inercia y la ruptura*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- LIKADI (2002). *Mainstreaming o enfoque integrado de género: manual de aplicación en proyectos de empleo*. Madrid, Likadi, Formación y Empleo.
- MARTINEZ JIMÉNEZ, R.; HERNÁNDEZ ORTIZ, M.J. y POZA PEREZ, J. de la (2007). *Trayectoria profesional de las hijas en la empresa familiar: de la infancia a la sucesión*. En Ayala, J.C. (coord.). *Conocimiento, innovación y emprendedores: camino al futuro*. Logroño, Universidad de La Rioja, p. 1125-1139.
- OCDE (2011). *Aid in Support of Women's Economic Empowerment [Ayuda para el empoderamiento económico de las mujeres]*. Paris, OECD-DAC. Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/19/8/46864237.pdf>
- PNUD (2011). *Informe sobre Desarrollo Humano. Sostenibilidad y Equidad: Un mejor futuro para todos*. Nueva York, Organización de Naciones Unidas. Disponible en http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2011_ES_Complete.pdf
- PROYECTO UNED-UK (1999). *Género y Turismo: empleo y participación de las mujeres en el turismo*. Accesible en <http://www.turisos.net/genero/genero.html>
- KANDIYOTI, D. (1990). "Women and rural development policies: the changing agenda". *Development and Change*, 21, p. 5-22.

7.2. Bibliografía relevante sobre el tema en España.

- AGUILASOCHO MONTOYA, D. (2006): *Familias y empresas: la creación de casas rurales en el marco del turismo rural*. Barcelona, Universidad Rovira y Virgili, tesis doctoral inédita.
- ACTUALIDAD LEADER (2007). "Mujeres en el mundo rural". *Actualidad Leader: revista de desarrollo rural*, 35 (monográfico).
- DIAZ PEREZ, F.; BONNET ESCUELA, M. y FERNÁNDEZ, C. (2000). *La mujer empresaria en un entorno rural: el caso de la Isla de La Palma*. La Palma (Santa Cruz de Tenerife), Asociación de Turismo Rural Isla Bonita.
- EMAKUNDE (2012). *Brecha salarial: causas e indicadores*. Vitoria-Gasteiz, Instituto Vasco de la Mujer.

- GARCIA RAMON, M. D., CANOVES VALIENTE, G., SALAMAÑA I SERRA, I; VALDOVINOS, N. y VILLARINO PEREZ, M. (1995). “Trabajo de la mujer, turismo rural y percepción del entorno: una comparación entre Cataluña y Galicia”. *Agricultura y Sociedad*, 75, p. 115-152.
- GOMEZ GARCIA, J. M. y RICO GONZALEZ, M. (2005). “La participación empresarial de la mujer en las iniciativas de turismo rural en Castilla y León”. *Estudios Turísticos*, 166, p. 97-114.
- GOMEZ TORRALBO, R. y RASTROLLO, M.A. (2005). *Eficiencia en la gestión de personas e igualdad de género: un análisis organizativo en la pequeña empresa en Andalucía*. Sevilla, Federación Andaluza de Mujeres Empresarias y Servicio Andaluz de Empleo.
- GORDO, P. (2011). “Las políticas territoriales de desarrollo rural de la Unión Europea: un balance de veinte años en Castilla y León”. *Estudios de Economía Aplicada*, 29/1, p. 7-30.
- INSTITUTO DE MANAGEMENT DE MALAGA (1999). *Mujer y medio ambiente: nuevos yacimientos de empleo en la comunidad autónoma de Andalucía*. Málaga, Málaga Instituto de Management, Junta de Andalucía, EOTA, Fundación Biodiversidad y FSE, informe inédito.
- KNAFOU, R. (2006). *El turismo, factor de cambio territorial: evolución de los lugares, actores y prácticas a lo largo del tiempo*. En Lacosta, A. (Coord.). Turismo y cambio territorial: ¿eclosión, aceleración, desbordamiento? Zaragoza, Universitarias Zaragoza, p. 19-30.
- LORES DOMINGO, C. (2001). *El papel de la mujer en el desarrollo rural en España*. En Aportaciones al Desarrollo Rural sostenible. II Seminario Internacional sobre Desarrollo Rural Sostenible y I Encuentro de Desarrollo Sostenible. Huesca, Diputación Provincial.
- MARTIN GIL, F. y MARTIN HERNANDEZ, I. (2014). “Los espacios rurales españoles: ¿territorios donde se produce y consume turismo o destinos sostenibles en entornos competitivos? El caso del nordeste sevillano”. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 64, p. 201-226.
- MARTINEZ LEON, I. M. y DE MIGUEL GOMEZ, M. D. (2006). *La importancia de la mujer en el medio rural español*. En V Coloquio Ibérico de Estudios Rurales. Asociación Española de Economía Agraria y Sociedad Portuguesa de Estudios Rurales.
- PEREZ, M. y LOPEZ, F. (2005). “La contribución del turismo a la diversificación de actividades en un espacio rural periférico: análisis del impacto de la Iniciativa LEADER en Galicia”. *Revista Española de Estudios Agrosociales y Pesqueros*, 206, p. 111-136.
- PORTILLO ORDÓÑEZ, M. D. (2008). *80 andaluzas, 80 empresarias: contribuciones y modelos*. Sevilla, Federación de Mujeres Empresarias y Consejería de Economía y Hacienda.

- PRADOS VELASCO, M. J. (1998). "El papel de la mujer en el desarrollo de nuevas actividades económicas en las áreas rurales: turismo rural y género en Andalucía". *Cuadernos Geográficos de la Universidad de Granada*, 28, p. 27-44.
- PROYECTO SAGITAL (2007). *El papel de la mujer en el sector pesquero: potencialidades en el ámbito del turismo pesquero*. Madrid, Fundación General de la Universidad Politécnica de Madrid.
- RICO GONZALEZ, M. y GOMEZ GARCIA, M. J. (2005). "La participación empresarial de la mujer en las iniciativas de turismo rural en Castilla y León". *Estudios Turísticos*, 165, p. 97-113.
- RODRÍGUEZ MADROÑO, P. (Coord.) (2003). *El empresario femenino en Andalucía*. Sevilla, Instituto de Desarrollo Regional y Consejería de Empleo y Desarrollo Tecnológico.
- SANMARTIN ARCE, R. (2008). "Cambio social y valores culturales en una pequeña comunidad". *Revista de dialectología y tradiciones populares*, 63/ 2, p. 243-259.
- SIGÜENZA, M. C. (2011). "La mujer en el subsector del alojamiento. El caso de la Costa Blanca (Alicante, España)". *Investigaciones Turísticas*, 2, p. 102-119.
- SIGÜENZA, M. C.; BROTONS, M. y HUETE, R. (2013). "The evolution of gender inequality in tourism employment in Spain". *Rotur. Revista de Ocio y Turismo*, 6, p. 182-200.
- SPARRER, M. (2003). "Género y turismo rural: el ejemplo de la costa coruñesa". *Cuadernos de Turismo*, 11, p. 181-197.
- SUERO, I.G. (2007). "En busca de la igualdad real: la mujer y la empresa en Andalucía. Situación actual y propuestas de futuro". *Andalucía Económica*, 190, p. 82-89.
- TROYANO RODRÍGUEZ, Y.; MARIN SÁNCHEZ, M. y GARCIA GONZALEZ, A. J. (2004). *Las expectativas laborales de mujeres residentes en zonas de desarrollo rural*. En Patrimonio, desarrollo rural y turismo en el siglo XXI. Osuna, Escuela Universitaria Francisco Maldonado de Osuna, vol. II, p. 69-80.
- VARELA, C. y MARTIN, F. (2014). "Problemas de sostenibilidad del turismo rural en España". *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, 31/1, p. 171-194.

DIDÁCTICA DE LENGUAS Y CULTURAS: UN BINOMIO CUESTIONADO

Antonio R. Roldán Tapia
I.E.S. Alhaken II

RESUMEN

Lengua y cultura son dos fenómenos que no pueden existir uno sin el otro, pues la lengua refleja la cultura y simultáneamente es definida por ésta. A pesar de ello, este binomio ha experimentado un número importante de variaciones desde el punto de vista diacrónico en su tratamiento en los materiales didácticos. Mientras que el concepto de lengua se ha mantenido con más estabilidad, la cultura se ha percibido desde distintas perspectivas: la del hablante nativo, la del autor de los materiales, la del usuario de los mismos, la cultura global o la intercultural. Tras su revisión, se hacen un número de propuestas viables para concluir.

PALABRAS CLAVE

lengua, cultura, materiales didácticos, cultura global, intercultural

ABSTRACT

Language and culture are two elements that need each other in as much as language reflects culture and is, simultaneously, defined by the later. In spite of it, this pairing has experienced a large number of variations across time in the way in which teaching materials have dealt with it. Whereas the notion of language has remained more stable, culture has been perceived from different perspectives: the native speaker's, the materials writer's, the user's perspective, that one which reflects a global culture or the one involving interculturality. After revising all of them, a number of suggestions are made to conclude.

KEY WORDS

language, culture, teaching materials, global culture, intercultural

1. INTRODUCCIÓN

Lengua y cultura son dos fenómenos que no pueden existir uno sin el otro, pues la lengua refleja la cultura y simultáneamente es definida por ésta. El concepto contemporáneo de cultura engloba el conjunto de conocimiento compartido por un grupo social de valores, creencias y actitudes, así como normas de conducta apropiadas, junto a un conjunto de objetos materiales así como el conocimiento y uso de los mismos. Dicha de otra manera, las tres *Ps* utilizadas en su definición por un considerable número de autores (ACTFL 1999; Starkey 2002: 23; Kimura & Arao 2011: 126, entre otros): perspectivas (*perspectives*), prácticas (*practices*) y productos (*products*).

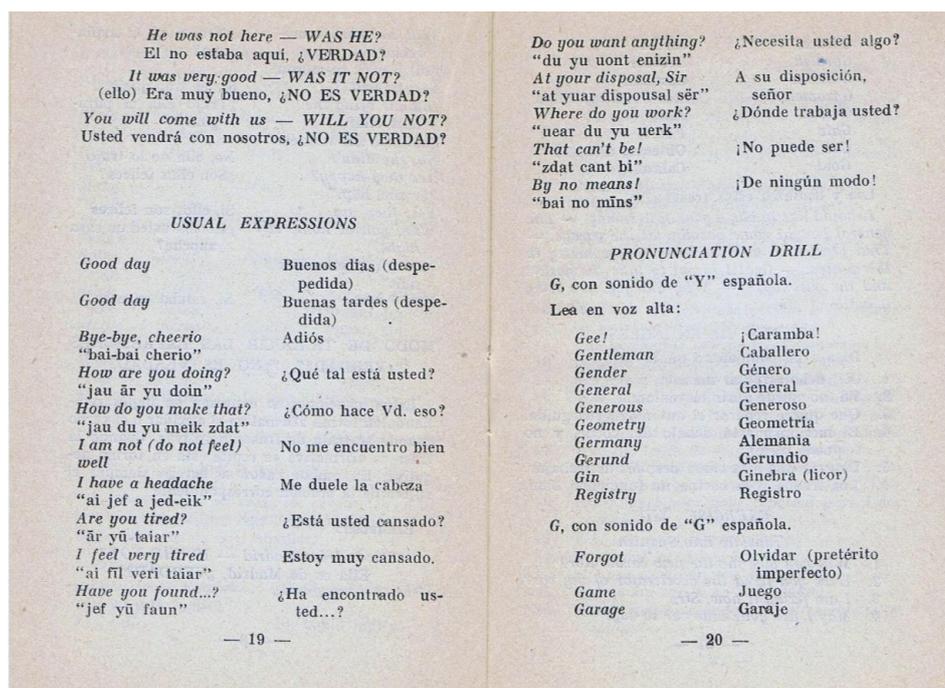
La cultura, en un modo u otro, ha sido un elemento siempre presente en la didáctica de lenguas, aunque quizás la palabra presencia no sea precisamente la más apropiada para describir su desarrollo en algunos momentos. Como puede intuirse, los vaivenes históricos experimentados por la didáctica de lenguas no han sido ajenos al binomio lengua-cultura, pues la segunda también ha sufrido una considerable evolución en la historia de esta disciplina académica.

Lengua y cultura forman, en teoría, una simbiosis de difícil desvinculación. Liddicoat (2001: 51) y Ho (2009: 64), entre otros, afirman que la lengua y la cultura interactúan una con la otra de tal modo que la cultura impregna todos los niveles del uso de la lengua y sus estructuras. Por tanto, cualquier proceso de adquisición de una lengua que ignore la cultura de sus hablantes resultaría un proceso incompleto.

En la práctica, Carrillo López (2014) ha analizado las opiniones de un grupo de profesorado español de lenguas con respecto al componente cultural y revela algunos datos esclarecedores del estado de la cuestión. En respuestas a distintos ítems del cuestionario empleado, se observa lo siguiente: el 62% del profesorado encuestado dice que es más importante corregir los errores de tipo lingüístico que los usos inadecuados de tipo sociocultural; el 77% opina que en el Proyecto Curricular de Centro se hace hincapié en el componente lingüístico en detrimento del cultural; el 64% detecta que el componente cultural no goza de un tratamiento adecuado en los libros de texto y el 70% entiende que el componente cultural debería ser tenido en cuenta a la hora de elegir el libro de texto.

Starkey (2002), desde una perspectiva educativa más amplia, habla de la educación en lenguas como el lugar en el que se produce el aprendizaje de la ciudadanía democrática, entendiendo que es el lugar donde confluye el aprendizaje de los contenidos propios de cada lengua (*knowledge*), los saberes competenciales (*skills*), así como la cultura (*culture*) asociada a cada lengua.

Kramsch apunta (2001: 205) que, hasta fechas recientes, la enseñanza de la comunicación intercultural en las clases de EFL/TESOL han sido unidireccionales en tanto en cuanto sólo se ha transmitido la información cultural de los países hablantes nativos de la



Fuente: páginas 2-3 y 19-20, del Libro VII, del Curso de Inglés del Método Universal "Campo"⁵².

Una segunda etapa de la relación lengua-cultura pasó por la desculturización de la enseñanza de la lengua. La participación del ejército norteamericano en la II Guerra Mundial puso al descubierto la necesidad de formar a su personal en el conocimiento de lenguas extranjeras y propició la aparición del *Army Method*, que poco a poco se fue consolidando como lo que hoy conocemos académicamente como *Direct Method*.

Bajo este paradigma, la lengua 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*, con *c* minúscula, 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 época (Canale & Swain, 1980, entre otros): lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica. El proceso se

⁵² Es la única referencia de la que tenemos constancia: Libro VII (Lecciones XIII y XIV). No aparece autor reconocido y la única referencia de su origen es que fue impreso en los Talleres Editoriales *El noticiero* de Zaragoza, hoy desaparecidos, con el D.L. Z.136, en una primera edición de 1961. Nuestra fuente es una segunda edición de 1962. Cada uno de estos libros tenía un formato de 10,5cm x 15,5cm, con una extensión que iba desde las 24 páginas del Libro IX a las 73, por ejemplo, del Libro XIII.

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.

A la par que ese modelo cultural empezaba a estereotiparse, con los ejemplos antes señalados, el diseño curricular en el sistema educativo para las enseñanzas obligatorias propició la incorporación de conceptos horizontales, y así empezaron a ser utilizados términos como *transversalidad* o *cross-curricularidad*. De aquí que, durante un tiempo, comenzasen a aparecer ejemplos de temáticas transversales o cros-culturales en algunos libros de texto, en especial aquellos diseñados expresamente para el mercado editorial español, en los que todos o algunos de los autores eran nativos de la lengua y cultura local.

Esos ejemplos cros-culturales iban más allá de la mera presentación contrastiva de algunos aspectos léxicos o gramaticales, como había sido en el pasado, convirtiéndose en un verdadero repertorio de aquellos temas que, como hablantes de la lengua local, nuestro alumnado quisiera aprender para comunicar a otros interlocutores.

A pesar de esta tendencia curricular, el poder económico dominante de las editoriales británicas en el mercado hizo que la tímida aparición de libros de texto diseñados expresamente para nuestro sistema pasase a un estado latente que le ha llevado casi a su olvido. Aún más, esta internalización de la venta de libros de texto a nivel mundial de las grandes editoriales ha contribuido a otorgar un papel secundario a la representación de la diversidad cultural. No debe sorprendernos, por tanto, que el papel de la cultura haya sido *lateral* a lo largo de muchos años, entendiéndose, a veces, en el mejor de los casos, como una quinta destreza (Kramsch 1993:8), tras las cuatro destrezas lingüísticas básicas: comprensión lectora, comprensión oral, producción escrita y producción oral:

“One often reads in teachers’ guidelines that language teaching consists of teaching the four skills plus culture. This dichotomy of language and culture is an entrenched feature of language teaching around the world”.

Imagen 2. Ejemplo cross-cultural.

CROSS CULTURAL
Aspects of Spanish food.

18. Read.

There are a lot of things we can tell people about Spanish food – what the variety is, what its ingredients are, how you cook it. In fact, many Spanish words have come into the English language – *tapas, paella, gazpacho...* If you can talk about Spanish food well, you will make friends for life!! Imagine you are acting as a guide to a friend from the USA. Can you do these things?

a) Translate the names of typical *fish* and *seafood* you can find on a menu in Spain. Match these:

Today's menu

trucha	1.200
calamares	800
platija	1.000
gambas	1.700
lecha	900
dorada	1.400
salmonete	750
lenguado	1.300
boquerones	600

prawns grouper
milt angelfish
squid dorado
sole
mullet anchovies
trout plaice

b) Explain how you cook paella

Ingredients for a paella.
What do you need?

- 3 spoonfuls of oil
- 2 heads of garlic
- 1 onion
- 1/2 a pepper
- 1 tomato
- 1/2 a kilo of meat or seafood
- 2 cups of rice
- 4 cups of water

Listen to these instructions and put them in the right order.

- Add the rice.
- Fry the onion, the pepper & the tomato.
- Boil for 20 minutes.
- Heat the oil.
- Cook until the water disappears.
- Fry the meat/the seafood.
- Add the water.

Fuente: Madrid, D. & McLaren, N. (1998).

3. PERSPECTIVAS CULTURALES

En esta larga trayectoria, la historia de la enseñanza del inglés, que se ha convertido en lengua internacional y, por tanto, erigido como paradigma para el aprendizaje de otras, ha ofrecido múltiples ejemplos del papel que juega la cultura en el aprendizaje del código lingüístico, y viceversa.

Pero, como parece obvio, es necesario preguntarse a cuál cultura nos estamos refiriendo. La cultura de los hablantes nativos parece de difícil propuesta en la situación actual, en la que la mayoría de las interacciones que se producen en inglés en la vida real, fuera del sistema educativo, de forma minoritaria ocurren con la participación de hablantes nativos. Por tanto, si

la cultura del hablante nativo no parece la solución apropiada, hemos de pensar en otras identidades culturales a las que recurrir.

Por esta razón, las distintas identidades sociales (Byram, 2000) que participan del proceso de enseñanza-aprendizaje proporcionan distintas perspectivas del fenómeno, mereciendo la pena que sean exploradas algunas de estas, que se apuntan a continuación:

3.1 La perspectiva del usuario.

El usuario del libro de texto es, por definición, un sujeto cultural, que comparte unos valores con un grupo social más amplio, que pretende un acercamiento a la lengua meta y que se enfrenta a un posicionamiento cultural que le puede resultar ajeno, el del autor de sus materiales de aprendizaje.

Si bien esta disyuntiva no parece ser algo habitual en el mundo occidental, en los países musulmanes, en los que se detecta un enorme interés por el aprendizaje del inglés como lengua internacional de comunicación, se observa un distanciamiento entre ambas partes: el de la autoría del libro y el usuario del libro. Trabajos de reciente publicación así lo señalan.

Zarei & Khalesi (2011), que analizan el uso de los libros de inglés, de la serie *Interchange*, editados por una editorial británica y utilizados en Irán, observan que éstos tienen un fuerte componente de elementos culturales occidentales, con los que sus usuarios se sienten incómodos. Señalan, como ejemplo, el papel tan destacado que se le otorga en el texto a las relaciones entre sexos opuestos, que en su cultura no son bien aceptadas de modo público, y, sin embargo, entienden que temas como la educación o el deporte han sido abordados tangencialmente.

Como consecuencia de lo anterior, abogan por la reducción de los elementos occidentales a favor de otros temas globales, de modo que no se asocie el aprendizaje de la lengua inglesa a una forma encubierta de dominación cultural.

En esta misma línea, Ahmed & Narcy-Combes (2011), académicos franceses que analizan libros de inglés utilizados en Pakistán, también señalan el enorme distanciamiento cultural entre los autores nativos de los libros de texto, la percepción que éstos tienen de la cultura de origen de los usuarios de los libros y la percepción que estos últimos tienen de los materiales que se les presentan.

Para ellos, la alternativa pasa por encontrar una postura intermedia con la creación de equipos de autores de libros de texto que incluyan autores nativos de la lengua término y autores nativos de la lengua y cultura de origen, de modo que las disfunciones en las interpretaciones culturales puedan ser aminoradas.

Esta suerte de incomodidad con la cultura de la lengua meta se ha visto, sin embargo, refutada en otras ocasiones: en particular, tras importantes cambios políticos que han llevado consigo importantes transformaciones en materia educativa y de enseñanza de lenguas. Sirvan,

como ejemplos, los de la República Popular China (He, 2005), en la que se produjo un cambio de apreciación de los valores occidentales, y del inglés en particular, cuando la *Revolución Cultural*, dejó de tener vigor en las últimas décadas del siglo pasado. Otro tanto, se puede apreciar en el caso de la antigua Alemania Oriental (Gnutzmann, 2005), que pasó de contemplar los valores culturales de occidente como el gran enemigo a batir, para asumirlos por completo tras la reunificación.

3.2 La perspectiva del autor.

Si bien podría entenderse por el epígrafe que el autor del texto, como individuo cultural, pudiese proporcionar su propia percepción cultural al material elaborado, la realidad es que la perspectiva del autor ha venido condicionada en diferentes momentos históricos por el contexto geo-político en el que la edición del libro se ha visto inmersa.

Podríamos pensar en algunos contextos internacionales actuales, no cabe duda, pero tomemos como ejemplo algunos textos que han sido publicados en países sometidos a regímenes políticos faltos de democracia. En nuestro caso, en el libro de Conesa (1950)⁵³, publicado en la España franquista, se expresa en la tercera página del libro que éste ha sido “*aprobado por la autoridad*”; en otro bien distinto, los libros de texto publicados en Irán, en la última década del siglo XX⁵⁴, por editoriales iraníes, se presentan en árabe, nunca en inglés, con fecha de publicación en el año de la Hégira correspondiente y con una imagen del Ayatollah en la segunda página del texto.

Asumiendo la libertad del autor como individuo cultural que aporta su propia visión al material que elabora, la perspectiva del autor es un factor determinante, a tomar en consideración, cuando éste comparte el mismo bagaje lingüístico y cultural que los usuarios de los materiales. Así, la perspectiva de un autor no nativo, procedente de cualquier país occidental, ha contribuido a la producción de materiales caracterizados por la cross-curricularidad, los estudios comparativos, la gramática contrastiva y el uso habitual de las L1 y L2 en los libros de texto y en las dinámicas propias de clase.

Por el contrario, la perspectiva de un autor no nativo, procedente de un país no occidental, ha estado caracterizada por el contexto económico y, sobre todo, político en el que la edición del libro se ha producido. Sirvan como ejemplos los siguientes.

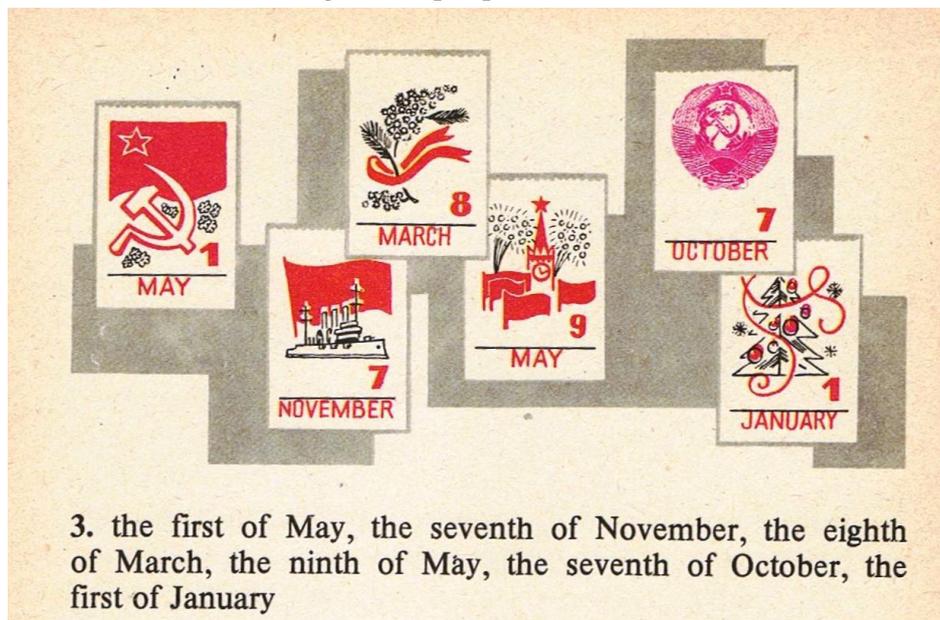
⁵³ Conesa Martínez, J. (1950). *Antología del pensamiento, de la literatura y de la lengua inglesa*. Cartagena, The Centre of English Studies. El autor fue profesor de Lengua Inglesa de la Academia General del Aire y en ese contexto hay que pensar su autoría y uso. El propio título de la obra nos descubre una visión de la lengua que entiende la cultura, con *C*, alejada de un verdadero propósito comunicativo y de intercambio real entre usuarios de las lenguas.

⁵⁴ Están a nuestra disposición dos de ellos, pero estamos a la espera de que un traductor que nos pueda proporcionar la información exacta correspondiente a la autoría, edición y lugar de impresión. Uno de ellos es de nivel inicial, quizás en la enseñanza secundaria, y el otro incluye al principio una revisión del Libro Uno (*Review of Book One*), por lo que intuimos puede ser una continuación.

En la Unión Soviética se observó la necesidad de enseñar inglés en sus escuelas, a pesar del enfrentamiento manifiesto entre los dos bloques (Monk, 1990). Esta circunstancia fue una constante a lo largo de todos los años de Guerra Fría que siguieron a la Segunda Guerra Mundial y que concluyeron con la *Perestroika* y la caída del Muro de Berlín.

Los libros de texto producidos en la URSS en aquellos años enseñaban un inglés con un componente cultural articulado en tres bloques teóricos (Monk, 1990: 41): *'the pupil and his (sic) surroundings'*, *'our country'*, and *'the countries of the language being studied'*. En la práctica, en los libros de texto empleados, los autores hacían uso de unos elementos culturales locales que sólo servían para perpetuar las consignas ideológicas del régimen. Como se puede observar en la imagen que sigue a continuación, las autoras del libro utilizaron la iconografía y las celebraciones soviéticas para el aprendizaje de los números ordinales y la expresión de las fechas en inglés.

Imagen 3. La perspectiva del autor.



Fuente: Vereshchagina, I. N. & Pritykina, T. A. (1982: 44).

En el mismo texto, en la página 167, se utiliza el siguiente poema, que los estudiantes de la época debieron aprender y recitar. No son necesarios comentarios para observar la desconexión absoluta entre la lengua meta y el propósito *cultural* de las autoras del libro.

V. I. Lenin

*There is a well-known portrait
Upon a classroom wall.
We see the face of Lenin
So dearly loved by all.*

*His eyes are kind and honest
With cleverness they burn.
He tells us, Soviet children,
That we must learn and learn.*

De similar modo, otro ejemplo ilustrativo de la perspectiva del autor podría ser el siguiente. En el libro de texto *English 11*, publicado en Hó Chí Minh, Vietnam, en 1998, descubrimos la siguiente paradoja.

Las unidades que componían el libro de texto estaban estructuradas de modo que, al principio de cada una de ellas, los alumnos de secundaria que lo utilizaron tenían que hacer una lectura comprensiva. Así, se encontraron con una lectura que introducía el tema 8, titulada “*A memory of Lenin*”, loando las virtudes del líder soviético, mientras que la lectura que introducía el tema 10 se titulaba “*Steamboat coming*”, describiendo la biografía y obras de Mark Twain, como prototipo de la cultura americana que hizo el descubrimiento del Oeste.

Todo lo anterior necesita ponerse en el contexto de un país, como Vietnam, que veinticinco años después de una guerra fratricida, que tuvo un impacto determinante en la historia contemporánea de los Estados Unidos, empezaba a darse cuenta de que debía empezar a abrirse al mundo y variar su rumbo político y económico.

En ambos casos, la *perspectiva del autor* debió estar determinada por las directrices marcadas en política educativa por los ministerios de educación de sus respectivos países, con un seguimiento muy estricto del producto final elaborado para ser utilizado en las escuelas, que incluiría, con toda seguridad, algún tipo de censura.

3.3 La lengua sin cultura.

La consolidación del inglés como lengua internacional, lengua global o *lingua franca*, y las consecuencias pedagógicas y metodológicas que ello supone, ha encendido las alarmas en muchos contextos en tanto en cuanto este hecho puede suponer un modo de dominación e imperialismo cultural. El inglés es la lengua de una superpotencia actual (Estados Unidos) y lo fue de una potencia colonial (Gran Bretaña), con las connotaciones añadidas que ello supone en cada caso.

De ahí que los esfuerzos por crear una lengua libre de cultura (*cultura-free language*) y la obligación, no escrita pero perceptible, de que sean los autores de los libros de texto y materiales de enseñanza quienes proporcionen ese material liberado de connotaciones socio-políticas y culturales empieza a ser una realidad en algunos sistemas educativos.

En esta dirección, Kimura & Arao (2011) y Arao & Kimura (2014) presentan un estudio realizado con los libros de texto de inglés utilizados en Japón y Corea en los primeros cursos de enseñanza secundaria y demuestran cómo el concepto de consciencia intercultural (*intercultural awareness*), que viene caracterizando el enfoque cultural en los últimos años, está propiciando la inclusión del concepto de una cultura global, que queda desvinculada de cualquier grupo cultural en particular.

Si bien comenzábamos nuestro artículo diciendo que lengua y cultura forman un binomio inseparable, la entronización del inglés como *lingua franca*, como hemos apuntado

más arriba, le está haciendo aparecer desprovisto del componente cultural (Kimura & Arao, 2011: 130), pues se entiende que su uso como herramienta de comunicación internacional debe presentar, si acaso, ejemplos de una cultura global.

Arao & Kimura (2014: 4) definen el concepto de cultura global como aquella cultura que no pertenece a ningún grupo cultural específico y que es globalmente compartida y aceptada como un valor común con independencia de la cultura propia del aprendiz/usuario de los textos. En este sentido, los mismos autores (Arao & Kimura, 2011: 6) señalan los temas más recurrentes en los libros de texto analizados de ambos países: a saber, *igualdad, paz mundial y problemas medioambientales*.

Los datos presentados por estos autores (Arao & Kimura, 2014: 3), en los que comparan el componente cultural encontrado en los libros de texto de secundaria en Japón y Corea, utilizando cuatro categorías distintas, arroja unos valores que nos hacen pensar sobre esta *lengua sin cultura* y cuál podría ser su repercusión futura, si pensamos que tanto la cultura de la lengua meta como la local están representadas con los porcentajes más bajos en los datos obtenidos en ambos países.

Tabla 1. Porcentaje del componente cultural en textos coreanos y japoneses.

	Japón	Corea
Cultura de hablantes nativos de inglés	20 %	13 %
Cultura de hablantes de otras lenguas	15 %	23 %
Cultura local	30 %	26 %
Cultura global	35 %	38 %

Fuente: elaboración propia, con los datos obtenidos de Arao & Kimura (2014: 3).

3.4 La perspectiva intercultural.

La perspectiva intercultural es la que hace referencia al proceso, al uso; en definitiva, a la interacción. En términos lingüísticos, no tiene que ver ni con el emisor (autor del libro), ni con el receptor (el usuario/aprendiz), ni con el código (la lengua sin cultura), sino con la propia dinámica de la comunicación.

En este sentido, la cultura no puede entenderse como “*objeto*” ni como “*espacio cerrado*” (Trujillo Sanz 2005: 25), sino como un elemento abierto, dinámico, que cobra sentido como competencia.

La interculturalidad (Trujillo Sanz, 2005: 33) se puede caracterizar como algo estático y dinámico. Utilizando sus propias palabras,

“se describe estáticamente cuando se utiliza para describir una situación comunicativa en la que se ponen en contacto dos (o más) individuos que se perciben el uno al otro como pertenecientes a distintas culturas; se describe dinámicamente

cuando se utiliza para describir los mecanismos que se ponen en funcionamiento en esa interacción comunicativa y, especialmente, para que esa comunicación sea efectiva”.

Ese dinamismo (Liddicoat, 2001: 50; Ho, 2009:65, entre otros) es el que hace efectiva la comunicación, por encima de todo, y la vincula directamente con el concepto de competencia (Roldán Tapia, 2013).

Es por ello oportuno pensar que los materiales de enseñanza se encaminen al desarrollo de una competencia intercultural o competencia comunicativa intercultural que capacite al aprendiz a interactuar en distintos contextos en vez de desarrollar una competencia comunicativa propia de un hablante nativo (Liddicoat, 2001; Alptekin, 2002; Camilleri, 2002; Ho, 2009; Lazar, 2003; entre otros). Byram, Gribkova & Starkey (2002:10) definen esta competencia como *“the ability to ensure a shared understanding by people of different social identities, and their ability to interact with people as complex human beings with multiple identities and their own individuality”*.

El énfasis se pone en el doble componente expresado por Trujillo Sanz (2005: 33): el estático y el dinámico: el de la consciencia de la diversidad cultural y el de la interacción entre culturas. La definición de Pascale (2011: 150) abunda en esta dirección, señalando que:

“la competencia intercultural apunta, por un lado, a la capacidad de ser consciente de la diversidad cultural y de la influencia de la 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”.

Abundando en lo expresado anteriormente, el giro producido en los modelos curriculares, enfocado al desarrollo de las competencias, y como consecuencia en los materiales y libros de texto, 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*, asumiendo que éste abarca el resto de competencias definidas por los distintos modelos competenciales y 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, y en el que se han dirigido un buen número de publicaciones de referencia y materiales (Camilleri, 2002; Lázár, 2003; Candelier, 2007; Candelier, 2012, entre otros).

La *competencia intercultural* o la *competencia comunicativa intercultural* se puede establecer como uno de los grandes objetivos de futuro, hacia los que los sistemas educativos ya empiezan a dirigir su toma de decisiones. La estrecha relación existente entre los conceptos de lengua y *cultura* nos conduce a pensar que 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.

Vivimos inmersos en un modelo social caracterizado por la diversidad, en el que coexisten paralelamente un conjunto importante de *culturas* o identidades sociales (Byram, 2000), y en el que se aprecian considerables variaciones inter e intraculturales. Como consecuencia, las políticas educativas que se están adoptando 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* (Kramsch, 1993), es decir, en ese espacio comunicativo que surge como cultura híbrida, como una postura intermedia entre dos o más culturas que interaccionan.

El *tercer espacio* es en el que se mueven y conviven las tres culturas menos representadas en aquellos libros que presentan la cultura global y que adoptan la denominada *lengua sin cultura*: la cultura de los hablantes nativos de la lengua meta, la cultura de hablantes de otras lenguas y la cultura local propia de la primera lengua de los aprendices de la lengua. El *tercer espacio* no pertenece a nadie pero, a la vez, pertenece a todos los hablantes que interactúan con otros interlocutores y que pretenden hacer efectiva la comunicación, haciendo las modificaciones y ajustes necesarios de su propia perspectiva cultural.

4. PROPUESTAS

Como conclusión de toda la reflexión anterior, podemos apuntar algunas ideas que nos servirían para determinar cuál es la perspectiva cultural que deseáramos encontrar en nuestros materiales de enseñanza, en particular, y libros de texto, en particular, en el contexto educativo en el que desempeñamos nuestra labor:

(a) Una perspectiva que favorezca el desarrollo de una *conciencia intercultural* (*cultural awareness*), que nos haga conscientes de que la diversidad es el rasgo que describe a la sociedad a la que pertenecemos (*multicultural*); que nuestra propio ser es diverso e influenciado por múltiples experiencias (*pluricultural*); y que el éxito en la comunicación con otro individuo viene determinada por los esfuerzos que hagamos de entendimiento cultural entre los interlocutores (*intercultural*).

(b) La relación autor-usuario de los materiales de aprendizaje debería venir marcada por una perspectiva de igualdad, alejada de modelos que supongan la apreciación por alguna de las partes de un modelo lingüístico-cultural dominante sobre otro. Para que esto sea posible, la autoría en tándem sería deseable, con un formato de autor nativo de la lengua meta y autor local, conocedor de la cultura y hablante de la L1 de los aprendices.

(c) La no mercantilización del aprendizaje de lenguas que, en los momentos actuales, viene marcada, por una parte, por el poderío económico de las empresas editoriales y, por otra, por la motivación extrínseca que se alienta en quienes aprenden las lenguas: aprender lenguas para conseguir el éxito económico es una forma de acercarse a éstas que ignora la riqueza de la diversidad cultural que conlleva su uso y aprendizaje.

(d) Una perspectiva llena de *terceros espacios*, en los que sea posible la interacción y el reconocimiento de la diversidad entre y dentro de las culturas. Para que esto ocurra, los materiales de enseñanza deben ser generosos en la *oferta cultural* que presentan a sus usuarios, presentando de manera abundante ejemplos de las culturas propias de los hablantes nativos de la lengua meta, de la diversidad cultural que caracteriza a la identidad social de los usuarios de los materiales y de las lenguas y culturas propias de otros grupos sociales que no comparten con los aprendices ni lengua ni cultura. Esta perspectiva llena de *terceros espacios* daría verdadero sentido al hecho prioritario del aprendizaje de una lengua, que es el hacer efectiva la comunicación real entre quienes quiera que sean emisor y receptor.

BIBLIOGRAFÍA

- AMERICAN COUNCIL ON THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES (ACTFL). (1999). *Standards for foreign language learning in the 21st century (The National Standards)*. Lawrence, KS, Allen Press.
- AHMED, F. & NARCY-COMBES, F. (2011). “An analysis of textbooks from a cultural point of view”, *TESOL Journal*, 5, p. 21-37.
- ALPETKIN, C. (2002). “Towards intercultural communicative competence in ELT”, *ELT Journal*, 56/1, p. 57-64.
- ARAO, H. & KIMURA, M. (2014). “A study of topics in English textbooks for mutual understanding”, *Linguistics, Culture and Education*, 1, p. 1-11. En <http://scik.org/index.php/lce/article/view/1084> [7 de abril de 2014]
- 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.

- 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, p. 17-24.
- BYRAM, M.; GRIBKOVA, B. & STARKEY, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Strasbourg, Council of Europe.
- CAMILLERI, A. G. (2002). *How strange! The use of anecdotes in the development of intercultural competence*. Strasbourg, Council of Europe.
- CANALE, M. & SWAIN, M. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics*, 1/1, p. 1-47.
- CANDELIER, M. (coord.) (2007). *Across languages and cultures*. Strasbourg, Council of Europe.
- CANDELIER, M. (coord.) (2012). *A framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures. Competences and resources*. Strasbourg, Council of Europe.
- CARRILLO LÓPEZ, M. J. (2014). "Opinión del profesorado de Lengua Extranjera en torno a la integración del componente cultural en el aula de idiomas", *Porta Linguarum*, 21, p. 265-279.
- CONESA MARTÍNEZ, J. (1950). *Antología del pensamiento, de la literatura y de la lengua inglesa*. Cartagena, The Centre of English Studies
- GNUTZMANN, C. (2005). *English language teaching in Germany: a reflection of the national and universal importance of English*, in Braine, G. (ed.). *Teaching English to the world. History, curriculum and practice*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, p. 23-33.
- HE, A. E. (2005). *Learning and teaching English in the People's Republic of China*, in Braine, G. (ed.). *Teaching English to the world. History, curriculum and practice*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, p. 11-21.
- HO, S. T. H. (2009). "Addressing culture in EFL classrooms: the challenge of shifting from a traditional to an intercultural stance", *Electronic journal of foreign language teaching*, 6/1, p. 63-76. En <http://e-flt.nus.edu.sg/archive/v6n12009.htm> [7 de abril de 2014]
- KIMURA, M. & ARAO, H. (2011). *A study of cultural factors in junior high school English textbooks approved in Korea and Japan*, en KOTESOL Proceedings 2010. *Advancing ELT in the global context*. Seoul, Korea TESOL, p. 125-132. En http://www.koreatesol.org/sites/default/files/pdf_publications/KOTESOL-Proceeds2010_web.pdf [7 de abril de 2014]
- KRAMSCH, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- KRAMSCH, C. (2001). *Intercultural communication*, in Carter, R. & Nunan, D. (eds.) *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 201-206.

- LÁZÁR, I. (2003). *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education*. Strasbourg, Council of Europe.
- LIDDICOAT, A. J. (2001). "Static and dynamic views of cultural and intercultural language acquisition", *The New Zealand language teacher*, 27, p. 47-58.
- MADRID, D. & McLAREN, N. (1998). *Making progress. Student's book. 4º ESO*. Valladolid, Editorial La Calesa.
- MONK, B. (1990). "The specialized language school in the Soviet Union at the time of Perestroika", *ELT Journal*, 44/1, p. 38-45.
- PASCALÉ, 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, p. 147-156. En <http://www.practicaseneducacion.org/> [7 de abril de 2014].
- ROLDÁN TAPIA, A. R. (2013). *Culturas, competencias y plurilingüismo: más allá del debate terminológico*, en Rodríguez García, L. y Roldán Tapia, A. R. (coord.). Relaciones interculturales en la diversidad. Córdoba, Cátedra Intercultural de la Universidad de Córdoba, p. 155-165.
- STARKEY, H. (2002). *Democratic citizenship, languages, diversity and human rights*. Strasbourg, Council of Europe.
- 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.
- VERESHCHAGINA, I. N. & PRITYKINA, T. A. (1982). *English for the 3rd Grade*. Kiev, Radians'ka skhola,
- ZAREI, G. R. & KHALESSI, M. (2011). "Cultural load in English language textbooks: an analysis of Interchange series", *Procedia Social and Behavioural Sciences*, 15, p. 294-301. En <http://www.sciencedirect.com/science/journal/18770428/15> [7 de abril de 2014].