



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

TESIS DOCTORAL

CULTURA, MULTICULTURALIDAD E INTERCULTURALIDAD.
ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA CIUDAD DE
MÁLAGA

MANUEL IRIARTE MONCAYOLA

MÁLAGA 2015



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AUTOR: Manuel Iriarte Moncayola

 <http://orcid.org/0000-0002-4776-0651>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es



**CULTURA, MULTICULTURALIDAD E INTERCULTURALIDAD.
ANÁLISIS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA CIUDAD DE
MÁLAGA**



**Tesis Doctoral presentada por
Manuel Iriarte Moncayola**

Dirigida por

**La Dra. María Teresa Castilla Mesa
Y
El Dr. Miguel Ángel Santos Guerra**

Realizada en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Universidad de Málaga



**“sempre pensei da verdade
ser erro espera de vez”**

Madredeus

«La cultura es un palimpsesto infinito», Roland Barthes.

**“[...] se habla de cultura, a pesar de que esta palabra no es otra cosa que un
suave sustituto de ese vocablo más vulgar que es <<Babel>>” Marc Fumaroli**



DEDICATORIAS Y AGRADECIMIENTOS

A Aurora mi apoyo, mi equilibrio, mi vida que me enseñó que los objetivos se alcanzan con trabajo y superación, con constancia, nunca hubiera podido hacer esto sin ella. Por su absoluta confianza en mis posibilidades.

A Irene mi hija, mi estímulo y, al final mi referencia, sé que voy a terminar esta tesis por mí y por ella, por su forma de entender la vida, por su gestión del conocimiento, porque es difícil encontrar un mejor estímulo que el de alguien que desarrolla investigación.

A mi hermano, Antonio que siempre vivió mis vaivenes y al que la vida y las circunstancias han alejado de mí geográficamente pero nunca emocionalmente.

A mi madre siempre presente y a su especial forma de ver las cosas.

A Manolo mi suegro, a su capacidad de mantener firme y unida a su gente, en la que me incluye.

A mi familia toda, a mi cuñada Raquel especialmente que siempre pensó que había en mí algo más, a mi pequeño, sí, a Gerardo, que siempre estuvo conmigo. A Cesar, siempre lejos y a la vez cerca, a Manolo siempre dispuesto, a Mariola, a María José, a Lourdes.

A mis sobrinos mayores, a mi ahijada Alaine que desarrolla su trabajo de forma eficiente en estos tiempos de crisis, a mi sobrino Aitor, tan parecido físicamente a mí en su adolescencia y que empieza su educación universitaria.

A mi sobrino Rodrigo, sensible e inquisitivo, a mi sobrina Andrea que quiere iniciar un proceso educativo en biología o genética, a mi sobrina Daniela, dulce e inteligente, un pequeño tesoro, a mi pequeñín Jaime un lujo, rápido y certero, a Danila la fibra, el cariño, la mejor conceptualización de familia, a Héctor mi ahijado, sorprendente, fantástico, ocurrente y genial y, por fin a la peque, a Lía una apuesta por vivir.

A mis Directores de Tesis, Teresa y Miguel Ángel, equilibrio, ayuda, soporte, dirección y puedes decir lógico, pero todo lo que se de educación se lo debo a ellos. También tiene mucho que ver aguantar mis dudas, mis conflictos, mis desesperanzas. Gracias directores.

A mis amigos que han entendido mi ausencia en estos últimos locos meses.

A mis informantes por participar en un proceso difícil que exponía intimidades de los centros, fue una experiencia increíble.

A la Delegación de Educación y a sus asesores, a Eva Moreno que me facilitó el trabajo.

Y, fundamentalmente, al recuerdo imborrable de Antonio mi padre y Daniela mi suegra y mi amiga. Siempre están en mi memoria y su recuerdo es imborrable. Daniela me enseñó a no rendirme y mi padre a volver a empezar.

A los que no he citado y me habéis ayudado a todos vosotros gracias.





Contenido

1.	Introducción. Punto de partida e interés del tema. Posición personal	17
1.1.	Estructura del trabajo	31
1.2.	Un intento de lenguaje no sexista	41
2.	Fase preparatoria: etapa reflexiva	43
2.1.	Estado de la cuestión	45
2.2.	Cultura.....	51
2.2.1.	Origen metafórico del concepto de cultura. Primeros desplazamientos .	57
2.2.2.	Un concepto “de facto”: El nacimiento de la Etnografía	63
2.2.3.	Ilustración y modernidad. El concepto jerárquico de cultura.....	65
2.2.3.1.	Francia y la civilisation	75
2.2.3.2.	Alemania bildung, kultur	79
2.2.3.3.	Inglaterra refinement.....	83
2.2.4.	El inicio del cambio, la ruptura de las certidumbres. El concepto diferencial de cultura	87
2.2.4.1.	Historicismo y Romanticismo.....	91
2.2.4.2.	Nacionalismo y Nación	95
2.2.4.3.	Nacionalismo y racismo: el determinismo racial	99
2.2.4.4.	Evolucionistas y spenceristas	103
2.2.4.5.	Difusionismo	109
2.2.4.6.	Marx, Engels y el Materialismo dialéctico	113
2.2.4.6.1.	Ideología.....	117
2.2.4.7.	El concepto de cultura a finales del siglo XIX. Aproximaciones a la ciencia, conflictos etnográficos.....	119
2.2.5.	El siglo XX o el final de la modernidad. Un siglo que no es un siglo	121
2.2.5.1.	Cultura como concepto científico	125
2.2.5.2.	Relativismo y particularismo histórico. Boas	129
2.2.5.3.	Funcionalismo. Funcionalismo-estructural	133
2.2.5.3.1.	Escuela de cultura y personalidad	139
2.2.5.3.2.	Funcionalismo-estructural	143
2.2.5.4.	Neoevolucionismo	147
2.2.5.5.	Estructuralismo	153
2.2.5.6.	Materialismo cultural.....	157

2.2.6.	Teorías de la postmodernidad y sus críticos. Los albores del siglo XXI...	163
2.2.6.1.	Simbolismo y antropología simbólica. La interpretación.....	169
2.2.6.2.	Memética y otras aproximaciones.....	173
2.2.6.3.	Baudrillard y Bourdieu la construcción de una definición sociosemiótica de la cultura	179
2.2.6.4.	Cultura versus lo cultural. Sustantivo o adjetivo.....	183
2.2.6.5.	Bauman y las ambivalencias. Creación frente a orden. Sistema o matriz	187
2.3.	Multiculturalidad y multiculturalismo.....	191
2.3.1.	Multiculturalismo o nuevos movimientos sociales. Institucionalización académica, educativa y política del multiculturalismo	195
2.3.2.	Multiculturalismo como respuesta política e institucional: los países anglosajones.....	197
2.3.3.	El fin del modelo multicultural en Europa.....	209
2.4.	Interculturalidad.....	213
2.4.1.	Teoría de la comunicación. La comunicación intercultural.....	219
2.4.2.	Proyecto sociopolítico. El interculturalismo.....	223
2.4.3.	Mediación intercultural.....	229
2.4.4.	Sobre educación: de multicultural a intercultural o ¿Hablamos de lo mismo, pero lo llamamos diferente?	233
2.4.4.1.	Educación en sistemas asimilacionistas, compensatorios y segregacionistas	239
2.4.4.1.1.	Modelo asimilacionista	239
2.4.4.1.2.	Modelo compensatorio.....	240
2.4.4.1.2.1.	Educación compensatoria en Andalucía	243
2.4.4.1.3.	Modelo segregacionista	244
2.4.4.2.	Educación en sistemas multiculturales	245
2.4.4.3.	Educación intercultural	251
2.4.4.3.1.	Educación intercultural en la Unión Europea. Proyectos legislativos y actuaciones	257
2.4.4.3.2.	Educación intercultural en España.....	263
2.4.4.3.3.	El caso andaluz. O como unir un enfoque intercultural con un sistema compensatorio	269
2.5.	Establecimiento de los marcos. Paradigmático, Teórico y conceptual ..	281

2.5.1.	Marco paradigmático	283
2.5.1.1.	Sobre el paradigma naturalista cualitativo, comprensivo o interpretativo 291	
2.5.1.2.	Sobre el paradigma crítico	297
2.5.1.3.	Cercanía sociológica	301
2.5.1.4.	¿Semiótica o sociosemiótica?	305
2.5.2.	Marco teórico.....	307
2.5.2.1.	Teoría crítica. De Habermas a Dubiel.....	309
2.5.2.2.	Teoría del capital cultural	315
2.5.2.3.	La Construcción de la Tercera cultura.....	319
2.5.2.4.	Teoría del control cultural.....	323
3.5.3	Marco conceptual	327
2.5.3.1.	Submarcos.....	328
2.6.	Preguntas de investigación	331
2.7.	Objeto de estudio	335
3.	Fase preparatoria: etapa de diseño	337
3.1.	Elección del escenario	341
3.2.	Método. Complejidades iniciales y dudas.....	345
3.2.1.	Etnografía o Etnometodología	349
3.2.2.	Estudio de caso o Etnografía.....	355
3.2.3.	Estudio de caso único o estudios de casos múltiples	359
3.3.	Técnicas e instrumentos de recogida de datos.....	361
3.4.	Triangulación.....	365
4.	El trabajo de campo	369
4.1.	Acceso al escenario	371
4.1.1.	Selección de los informantes	377
4.1.1.1.	Entrevistas grupales	381
4.1.1.2.	El cuestionario a los alumnos del Master Universitario de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, organizado por la Facultad de Ciencia de la Educación de la Universidad de Málaga	387
5.	Proceso de análisis	389
5.1.	Circularidad. Reduciendo datos: categorías y códigos	393
5.2.	El tratamiento informático de los datos	397

6.	Informe.....	399
6.1.	El sistema de categorías	400
6.2.	La visión de los futuros docentes	402
6.2.1.	Resultados cuantitativos	402
6.2.2.	Resultados cualitativos.....	406
6.2.2.1.	Situación social	406
6.2.2.2.	Proceso	409
6.2.2.3.	Tratamiento o metodología	411
6.2.2.4.	Políticas definidas de tratamientos de la diversidad	412
6.2.2.5.	Sistema general de categorías	412
6.3.	Las entrevistas grupales con los docentes	419
6.3.1.	La cultura	419
6.3.2.	La multiculturalidad.....	428
6.3.3.	La interculturalidad	436
6.3.4.	La educación.....	447
6.4.	El grupo de la Delegación Provincial de Educación	451
6.4.1.	La cultura	452
6.4.2.	Educación e interculturalidad	455
6.5.	Conclusiones y nuevas preguntas	467
6.5.1.	Preguntas	469
	Bibliografía	471
7.	Anexos	499
7.1.	Anexo 1.....	501
1.1.	Anexo 2.....	509





1. Introducción. Punto de partida e interés del tema. Posición personal

Uno de los aspectos que me resultaron más apasionantes en mi formación como historiador fue el del cambio cultural y la diversidad, especialmente desde su análisis en arqueología. Los conceptos de cultura, cambio cultural, difusión o generalidad intercultural articulaban diferentes discursos según se expresara el funcionalismo, el estructuralismo, el procesualismo o nueva arqueología, el postprocesualismo, el neoevolucionismo o la ecología cultural. En tanto que la arqueología no puede observar el comportamiento de las culturas que estudian, los arqueólogos deben inferir el comportamiento y las ideas a partir de los restos materiales y del impacto que las diferentes culturas generaron. La nueva arqueología liderada por Binford (1997) definía a la cultura como una forma extrasomática de adaptación al medio de los seres humanos, pretendiendo la reconstrucción completa de los procesos culturales del ser humano, con base en el positivismo lógico y utilizando el método científico hipotético-deductivo, aunque con un profundo anti-historicismo, llegando a la conclusión de que no hay un pasado objetivo y de que las maneras que utilizamos para representárnoslo no son sino textos que producimos en función de nuestra posición sociopolítica. La necesidad de generalización, que difícilmente puede alcanzar al comportamiento humano, configuró la clasificación de sus teorías o generalizaciones en categorías altas, medias o bajas y permitió la aparición de la teoría de Alcance Medio, que intentaba utilizar datos etnográficos para unir fenómenos observables arqueológicamente y comportamientos humanos. Esta escuela con su materialismo determinista con marcados acentos lamarckianos y su enfoque sistémico influyeron notablemente en mis concepciones.

Pero las teorías de nivel medio, y la de alcance medio lo es, configuran generalizaciones que, desde el postpositivismo, formalmente se estructuran como leyes universales, lo que en alguna medida viene a considerar a la naturaleza humana como invariable. Por otra parte, el

análisis sistémico de la cultura, que propone la modernidad, nos la muestra en una permanente crisis, independientemente de la deriva pesimista de la Teoría de Sistemas que se aleja del optimismo de Parsons, como afirma Lyotard (1989):

[...]...Parsons en los años 50 asimila la sociedad a un organismo autorregulado. El modelo teórico e incluso material ya no es el organismo vivo, lo proporciona la cibernética que multiplica sus aplicaciones durante y al final de la segunda guerra mundial.

En Parsons, el principio del sistema todavía es, digámoslo así, optimista: corresponde a la estabilización de las economías de crecimiento y de las sociedades de la abundancia bajo la égida de un welfare state moderado. En los teóricos alemanes de hoy, la Systemtheorie es tecnocrática, es decir, cínica, por no decir desesperada: la armonía de las necesidades y las esperanzas de individuos o grupos con las funciones que asegura el sistema sólo es un componente adjunto de su funcionamiento: la verdadera fiabilidad del sistema, eso para lo que el mismo se programa como una máquina inteligente, es la optimización de la relación global de sus input con sus output, es decir su performatividad. (pág. 34)

Luhmann (1996) explica que de la Teoría General de Sistemas Abiertos surgen tres teorías subsidiarias que intentan explicar la relación de los sistemas con su entorno: 1) Input/Output, 2) Feed Back Negativo y 3) Feed Back Positivo. Con elevado nivel de relación con la cibernética en su acepción de arte de conducción de sistemas técnicos y sociales, muestra ese cinismo al que se refería Lyotard y reserva un elevado índice de construcción teórica para el análisis de la entropía y la negentropía.

Otras lecturas diferentes, Steiner (1992) fundamentalmente, me acercaron a la postmodernidad. El derrumbe de los metarrelatos justificadores, la conciencia del etnocentrismo de la modernidad, el fracaso de la educación como barrera que impedía la brutalidad y el caos me han afectado profundamente.

Efectivamente, mi trabajo en la Delegación de Cultura de la Junta de Andalucía y mi cercanía con los técnicos en Arqueología pertenecientes a la misma, acentuó mi interés como historiador por los procesos evolutivos

y sustitutivos que mostraban los yacimientos. Al mismo tiempo, era consciente de que los diferentes estratos nos mostraban una imagen fija, sincrónica, la mayoría de las veces sin una relación directa con la posterior, procesos de sustitución que no permitían analizar el cambio. Pese a todo, se mostraban rasgos que permitían observar una línea continua de semejanzas, de cercanías, era la misma gente, pero había cambiado. Un cierto alejamiento del análisis funcional y del estructuralismo que permiten un conocimiento amplio, pero sincrónico, de las sociedades que analizan, acompañó mi evolución teórica. Mi interés por ese cambio cultural, está en el inicio de este trabajo de investigación. Posteriormente el acercamiento a los movimientos sociales a causa de mi trabajo, desarrollando la Coordinación en la Provincia de Málaga de la Agencia Andaluza del Voluntariado y de la Dirección General de Políticas Migratorias de la Consejería de Gobernación de la Junta de Andalucía, me llevó a la constatación de la diversidad sin determinismos, fundamentada en la infinita capacidad creativa de los seres humanos en los que sigo confiando. Mi relación personal con representantes de las diversas culturas que, a lo largo de estos últimos años, se han instalado en nuestra provincia, junto al desarrollo de trabajos relativos al I y II *“Plan Integral Para la Inmigración en Andalucía”* (Junta de Andalucía. Consejería de Gobernación, 2006), fue consolidando en mayor medida mi interés por las relaciones entre culturas y los procesos de cambio cultural que conllevan. Al mismo tiempo, participé como relator en la mesa de *“Interculturalidad”* del *“Plan Estratégico de la Cultura en Andalucía”* (Junta de Andalucía. Consejería de Cultura, 2007), conocido como PECA, y fue ahí, en el contexto de esos debates, donde comencé a plantearme la interculturalidad como una metodología de actuación que permitiera establecer la comunicación entre los diferentes grupos que conforman nuestra sociedad actual. Creo que es significativo resaltar que puede actuar no solamente entre grupos culturales, sino entre las propias subculturas que se generan en los grupos más amplios.

Por otro lado mi contexto personal, muy cercano a personas relacionadas con el sistema educativo y mi incorporación al “Grupo de investigación HUM-365”, que tiene la Educación Intercultural entre sus líneas de investigación, me llevó a plantearme, tras participar como “Ente Público Observador” (EPO) en la investigación del grupo “*La Participación De Las Familias De Alumnos Y Alumnas Inmigrantes En La Escuela*”, iniciar mi tesis y enfocarla hacia la Educación, la Cultura y la Interculturalidad.

Así pues quizás me encuentro en una situación similar a la que describe García Canclini (2004)

Durante décadas las disciplinas tenían puertas especiales, según se quisiera entrar a letras, filosofía, antropología o historia. Los espacios y temas a los que no se llegaba de ese modo se agrupaban como estudios de área: había departamentos de español y portugués, de francés o italiano, de chino o de religiones africanas. Con el tiempo, la interdisciplina, las migraciones, la comunicación masiva y otros desórdenes del mundo volvieron porosas las paredes que separaban los departamentos. Llegaron entonces los cultural studies,[...] y hallaron, entrando por la puerta de la filosofía, caminamos hacia la antropología, y que lo que se aprendía en letras, economía o sociología servía para introducirse, aunque fuera por las ventanas, a otros edificios. Los estudios culturales que abrieron esas salidas de emergencia hoy se parecen, a veces, a una puerta giratoria. (pág. 144)

Coincido con Carrithers (1995, pág. 12) en que la pregunta fundamental que puede plantearse un investigador de lo cultural es. “*¿Qué es lo que debe ser considerado cierto para los humanos en general?* Si llegamos a determinar las formas de diversidad existentes, podríamos comprender que unifica esta diversidad. Así pues, estudiar y comprender la diversidad puede ayudarnos a formular esos nuevos universales.

Estudiar las diferencias y preocuparse por lo que no homogeniza ha sido una tendencia distintiva de los antropólogos. Los sociólogos acostumbran detenerse a observar los movimientos que nos igualan y los que aumentan la disparidad. Los especialistas en comunicación suelen pensar las diferencias y desigualdades en términos de inclusión y exclusión. De acuerdo con el énfasis de cada disciplina, los procesos culturales son leídos con claves distintas (García Canclini, 2004, pág. 13).

Nunca como hoy hemos tenido tan presente la palabra cultura en nuestro vocabulario diario. Los políticos la convierten en un elemento clave de la democracia y en instrumento para salir de la crisis. Se habla de la cultura como derecho, situándolo en el entorno de los derechos de tercera generación, estableciendo un mandato que convierta en efectivo el acceso de los ciudadanos a los bienes culturales. El presidente del Partido Popular en España Don Mariano Rajoy (Pajares, 2010) afirma: que la cultura es *“un asunto de estado que trasciende cualquier división ideológica y partidista al constituir uno de los elementos que vertebran la identidad de la Nación española”*.

El Plan Estratégico para la Cultura en Andalucía la define como: *“un derecho ciudadano y recurso social y económico”*. (Junta de Andalucía. Consejería de Cultura, 2007, pág. 13)

La iniciativa política del PECA precisamente pone de relieve esa nueva conciencia respecto a lo que significa la cultura y a lo que suponen sus potencialidades para el desarrollo, con la mirada puesta sobre todo, obviamente, en la comunidad autónoma andaluza.

Hablamos de cultura empresarial, de cultura política, aseguramos que un centro educativo tiene su *“cultura”*, incluso llegamos a afirmar que tal o cual elemento de cualquier juego no están en la cultura de tal o cual entrenador. Kuper (2001) dice que la belleza de toda esta situación es que nos encontramos ante algo que todo el mundo entiende y nos propone una cita de Larissa Mac Farquar:

Tratamos de vender semiótica, pero lo encontramos algo difícil’, informaba una compañía londinense llamada Semitic Solutions, ‘así que ahora vendemos cultura. Ésta [noción, palabra] la conocen. No tienes que explicarla’. Y no hay motivo ni llamamiento alguno para no tratar la cultura como se merece. ‘La cultura lleva la voz cantante por lo que se refiere a motivar la conducta del consumidor’, proclama un folleto de la empresa, ‘más persuasiva que la razón más de masas que la psicología. (pág. 19).

Pero, al mismo tiempo, la cultura bien podría estar, siguiendo a Kuhn (1989, pág. 21), en una “*crisis del paradigma*”, desconfianza de las reglas de solución normales y proliferación de teorías especulativas, porque existen distintas teorías de la cultura en la postmodernidad que reflejan claramente ese nivel especulativo.

Ahora bien, ¿Cuándo hablamos de cultura, multiculturalidad, multiculturalismo, interculturalidad.....estamos todos hablando de lo mismo? La cultura y sus epígonos son conceptos clave de discusión en muy diversos ámbitos en la actualidad. Existen conceptos que encierran dentro de sí un proceso continuo de transformación, con diferentes velocidades e intensidades, y su significado se mueve en búsqueda de nuevas significaciones. Los términos que estructuran nuestro estudio se ajustan a tal situación. Siguiendo a Castro Nogueira, Castro Nogueira y Morales Navarro (2005) los conceptos:

Son entidades abstractas culturalmente disponibles para cualquier sujeto cognoscente, que no se deben confundir ni con los actos psíquicos de quienes los piensan, ni con los términos lingüísticos que las expresan, ni con los objetos que representan. (págs. 120-121).

Podemos definirlos, por tanto, como representaciones que categorizan moldean o etiquetan; instrumentos que utilizamos en nuestra comunicación para acercarnos a ciertas realidades que se pueden presentar bajo el mismo concepto. Ahora bien, pueden referirse a un diverso conjunto de objetos físicos que basan tal conjunción en un acuerdo cultural, variable en función de los distintos escenarios locales donde tenga uso, también pueden referirse a procesos o propiedades.

Ahora bien, hemos de ser conscientes de que, en los lenguajes naturales, existe la posibilidad de que un mismo término puede vincularse con distintos conceptos como, en mi opinión, sucede con los términos de cultura, multiculturalidad o interculturalidad. Del mismo modo, opino que se da la circunstancia opuesta, que una misma realidad se expresa con diferentes términos. A estas circunstancias hay que añadir que en el uso

social del lenguaje a los términos se les va adhiriendo segundos y terceros significados.

Parto, pues, de que los conceptos de interculturalidad y multiculturalidad son términos diferentes con contenidos semánticos diferenciados y me sumo a las posturas que defienden la necesidad de clarificar y distinguir su significado.

La necesidad de contextualización de uno de ellos “*interculturalidad*” nos va a obligar a atender constantemente a otros, los de “*multiculturalidad*” o “*multiculturalismo*” ya que se mantienen estrechamente relacionados. Por otro lado, el uso de uno u otro ha estado relacionado con el contexto geográfico en el que se ha desarrollado siendo mayoritario el uso del término “*multicultural*” en Estados Unidos y la Europa anglosajona frente al término “*intercultural*” en América Latina y la Europa mediterránea.

La multiculturalidad, entendida como “*diversificación cultural*” de la sociedad, se configura como una de las cuestiones, como uno de los problemas que el mundo de hoy debe resolver. Quizás por ello, son numerosas las aportaciones desde distintas disciplinas acerca de la emergencia de lo identitario, así como de la reivindicación y reconocimiento de las diferencias en las sociedades actuales. En los últimos años, las preguntas acerca de cómo pensar y articular la “*diferencia*” desde los modelos occidentales de igualdad y derechos han supuesto uno de los temas de debate de mayor calado e interés.

La educación ha sido uno de los ámbitos en los que las teorías interculturales han tenido una mayor importancia y desarrollo. De hecho, la interculturalidad nace como una cuestión pedagógica: la de dar respuestas educativas a las identidades y articular las particularidades en el marco de las instituciones de educación. La de implementar una pedagogía del reconocimiento de las culturas y para las culturas capaz de mitigar el impacto homogeneizador de la cultura dominante.

Desde esa realidad, nuestro interés por este ámbito de estudio surge como curiosidad y pregunta acerca de la <otredad>, y está motivada por cuestiones que seguramente abarcan problemáticas ubicadas mucho más allá de la propia pedagogía. La idea de la identidad y la diferencia, y de cómo éstas configuran un “*lugar*” social para los individuos, la extrañeza frente a la simplificación de los contenidos con que solemos describir las identidades, sus adjetivaciones, no sólo culturales, constituyen uno de los interrogantes iniciales de este trabajo. Así pues, los defino inicialmente, siendo consciente de que el carácter emergente de la investigación cualitativa, las modificará.

Las definiciones que presenta la Real Academia Española (RAE) sobre la palabra “*investigar*”, vocablo que tiene su origen en el latín *investigare*, se refieren al acto de llevar a cabo estrategias para descubrir algo; también permiten hacer mención al conjunto de actividades de índole intelectual y experimental de carácter sistemático, con la intención de incrementar los conocimientos sobre un determinado asunto.

En virtud de tales definiciones se puede intentar generar un concepto de investigación que deberá recoger cuando menos tres elementos fundamentales: que se realice mediante un proceso reflexivo, ateniéndose al “*método científico*” aplicado de forma sistemática y organizada y que tenga como objetivo aumentar el conocimiento o la información sobre cualquier campo de estudio. En este sentido Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio (2006) afirman que “*..la investigación es un proceso compuesto, a su vez, por otros procesos sumamente interrelacionados*” (pág. 26).

Definido, en cierta medida, el concepto, hay que ser consciente de las diferencias que separan la investigación cuantitativa y la cualitativa. De una manera muy simple se puede establecer que la investigación cuantitativa utiliza el análisis de los datos recogidos para probar hipótesis, establecidas previamente, y mediante el establecimiento de valores numéricos y el

empleo de la estadística establece patrones e intenta establecer nomologías que prevean hechos. Por su parte, la investigación cualitativa utiliza métodos de recogida de datos sin valor numérico y se basa, generalmente, en las descripciones y las observaciones que intentan reconstruir la realidad según la visión de los actores inmersos en el hecho observado, generando una visión “*emic*” y holística. A estas diferencias hay que añadirles un elemento clave: el concepto de investigación cualitativa está lejos de ser unánime, aunque parece que su fundamento en una descripción contextual es admitido por la gran mayoría de los autores.

Es cierto que a lo largo del tiempo se ha generado un conflicto entre ambas metodologías si bien, actualmente se tiende a entender que pueden ser complementarias, opinión que mantienen Anguera (2004), Barragán et alí (2003), Soler Pujals (2001), García Hoz et alii (1994), Conde (1990) o Cook y Reichardt (1986) que iniciaron el camino de la complementariedad.

El proceso de investigación y su diseño son conceptos que están muy definidos y delimitados en la investigación cuantitativa, mientras por el contrario en la investigación cualitativa tanto los procesos como su diseño emergen una vez que ya se ha producido una primer acercamiento a la realidad del estudio. En opinión de Salamanca Castro y Martín-Crespo (2007, pág. 1) : “*una programación exhaustiva podría anular la posibilidad de acoger lo inesperado*”. Se puede considerar la investigación cualitativa como aquel conjunto de enfoques basados en metodologías lingüísticas, semióticas y hermeneúticas que recogen el discurso completo de los sujetos, para posteriormente interpretarlos.

Como afirman Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996) el proceso de investigación cualitativa, primero de los elementos que componen nuestra definición, no ha sido un tema objeto de atención prioritaria. La diversidad de enfoques de investigación ha generado, a su vez, una amplia variedad metodológica, dónde cada uno de los mencionados enfoques genera su propia forma de entender y desarrollar el

proceso de investigación cualitativa. No obstante y pese a la diversidad se pueden encontrar elementos comunes que nos permiten hablar de proceso en la investigación cualitativa. Estos elementos comunes, más bien actividades, que articulan el proceso se gestionan desde un conjunto de ideas o marco teórico que fija la epistemología y establece la metodología.

Ahora bien, como ya se ha establecido anteriormente, la investigación cualitativa es emergente por lo que el proceso estará sometido a una continua revisión que lo modificará en una continua interacción.

Llegados a este punto es necesario considerar mi posición personal como investigador. El interés por el cambio y por la diversidad está en el origen del camino que recorro, sin olvidar que allí, en ese origen también se encuentran mi preparación mi experiencia y mis opciones políticas, sociales y culturales.

En el siglo XIX tiene su origen una serie de formas de investigación que se contraponen a otra corriente basada en el positivismo. La etnografía, la descripción de las culturas en su contexto, con orígenes en las “Relaciones” de los jesuitas en el siglo XVII y que conforma la estructura taxonómica de la investigación cualitativa para Vidich y Lyman (1994), se sitúa en los orígenes de la investigación cualitativa. Los primeros trabajos de investigación cualitativa se centraron en dos grandes temas que se pueden encuadrar en la etnografía ciudadana: las consecuencias que para la población campesina tuvieron los grandes procesos de inmigración a los núcleos urbanos durante el proceso de industrialización y el consiguiente proceso, configurado como irreversible, de la urbanización.

Como afirman Taylor y Bogdan (1987)

La década pasada fue testigo de un creciente interés en el lado subjetivo de la vida social, es decir, en el modo en que las personas se ven a sí mismas y a su mundo. Escribimos entonces que ese interés requería métodos descriptivos y holísticos: métodos cualitativos de investigación. (pág. 11).

Efectivamente, en las ciencias sociales han prevalecido dos orientaciones o tradiciones teóricas principales, una basada en el positivismo y en los grandes teóricos sociales como August Comte (1980) o Emile Durkheim (2005), mientras que la otra intenta la comprensión de los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. Evidentemente, ambas orientaciones abordan diferentes tipos de cuestiones y buscan diferentes tipos de respuesta, por lo tanto sus investigaciones necesitan diferente metodología. Los positivistas, mediante instrumentos de investigación que permiten el análisis estadístico buscan las causas, mientras que la búsqueda de la comprensión necesita otro tipo de instrumentos que generan datos descriptivos. Esa comprensión que se configura en un nivel personal de motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente, lo que Max Weber (2003) denomina *verstehen*.

No estoy afirmando que, ubicados en una de las dos grandes orientaciones, los investigadores no puedan utilizar cualquier instrumento o método de investigación, pues existen múltiples investigaciones en las que se han utilizado métodos cualitativos y cuantitativos y, en el caso concreto de las investigaciones cualitativas Morse, citado por Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996) nos dice:

[...] también cabe la posibilidad de utilizar métodos cuantitativos, que puedan dar respuesta a algunas cuestiones concretas de la investigación; de esta forma son los datos cuantitativos los que se incorporan en un estudio cualitativo. (pág. 69).

Del mismo modo, Durkheim (Durkheim, Las formas elementales de la vida religiosa, 2007) utilizó profusamente datos descriptivos recogidos por etnógrafos para su tratado "*Las formas elementales de la vida religiosa*" incorporando, en este caso datos cualitativos de la etnografía primitiva y colonial a un estudio cuantitativo.

Así pues, tanto el objetivo del investigador como los procedimientos y técnicas, los tipos de evidencias que van a utilizarse nos conducen hacia un enfoque cualitativo desde el que comienzo a diseñar mi investigación, eso sí, siempre condicionada por el marco teórico-conceptual que surgirá del proceso de reflexión teórica necesario. La investigación es inductiva y será a partir de los datos recogidos desde donde se desarrollarán los conceptos y nuestra comprensión (González y Ángeles Constantino; 2006).

Quiero introducir aquí un texto de Lincoln y Dezin, citados por Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996):

La investigación cualitativa es un campo interdisciplinar, transdisciplinar y en muchas ocasiones contradisciplinar. Atraviesa las humanidades, las ciencias sociales y las físicas. La investigación cualitativa es muchas cosas al mismo tiempo: es multiparadigmática en su enfoque. Los que la practican son sensibles al valor del enfoque multimetódico. Están sometidos a la perspectiva naturalista y a la comprensión interpretativa de la experiencia humana. Al mismo, el campo es inherentemente político y construido por múltiples posiciones éticas y políticas.

El investigador cualitativo se somete a una doble tensión simultánea. Por una parte, es atraído por una amplia sensibilidad, interpretativa, postmoderna, feminista y crítica. Por otra, puede serlo por unas concepciones más positivistas, postpositivistas, humanistas y naturalistas de la experiencia humana y su análisis. (págs. 31-32).

Antes de continuar considero importante retomar el análisis apuntado en la Introducción sobre la equivocidad, ligada al lenguaje humano, de los conceptos. Esta equivocidad, puede convertirse en una excelente herramienta para la creación cultural, pero al mismo tiempo existe la posibilidad de que actúe como una seria limitación.

Quizás por ser plenamente consciente de ello (Castro Nogueira, Castro Nogueira, & Morales Navarro, 2005), la ciencia ha intentado conseguir, construyendo lenguajes descargados de ambigüedades y sesgos subjetivos, que cada entidad, cada hecho, recibiera un término asociado y sólo uno y que, a su vez, cada término del lenguaje expresara un solo concepto :

De existir tal lenguaje, liberado de las limitaciones que aquejan a las lenguas naturales, entonces la ciencia podría edificarse sobre una sola representación de lo real, el primer paso para una ciencia positiva verdaderamente objetiva. (pág. 122)

Realmente, esto representa un lenguaje científico, formalista que pretende alejarse del natural para evitar problemas como la polisemia. El neopositivismo del Círculo de Viena y el primer Wittgenstein (1974), sostiene que el lenguaje natural no puede servir de vehículo a la expresión científica y es preciso, para la ciencia, la creación de un lenguaje exacto, un lenguaje artificial que encauce y dirija el lenguaje para beneficio de las distintas ciencias.

Al mismo tiempo, Wittgenstein (1974) afirmaba que el lenguaje ofrecía una representación isomórfica de la realidad: el conocimiento es la constatación de lo dado en la experiencia y debe entenderse como su formalización lógica. Pero, el propio Wittgenstein en sus *“Investigaciones Filosóficas”* (1988) o en sus *“Los cuadernos azul y marrón”* (Wittgenstein, Los cuadernos azul y marrón, 1968), renuncia a esta visión especular, el lenguaje no puede reflejar el mundo ni tiene como principal objetivo describirlo sino que es una forma de conducta entre otras muchas, a cada una de las cuales Wittgenstein denominaba *“juegos del lenguaje”* (***Sprachspiel***). Cada uno de estos *“juegos”* se gestiona mediante reglas, pero para cada función las reglas son específicas, por lo que el significado no está en la verificabilidad, debe estar en el uso. En palabras de Wittgenstein (1988, pág. 43): *“El significado de una palabra es el uso que de la misma se hace en el lenguaje”*.

Es pues el contexto el que da valor y significado a las palabras, por lo que es necesario evitar confundir los contextos o juzgar uno determinado con las reglas de otro.

Así pues, Wittgenstein evoluciona desde su posición inicial en la que plantea la necesidad de un lenguaje científico, construido, a apoyar, con claridad, el lenguaje natural o común, en el que el significado viene

determinado por el uso que hacemos de las palabras. En definitiva, el lenguaje natural, bien informativo, bien teórico, se extiende desde los usos en la vida ordinaria hasta los de la ciencia. Ahora bien, las reglas que se establecen en los usos científicos y el carácter convencional o arbitrario del lenguaje que permite crear y utilizar signos de forma voluntaria e intencionada, nos permite considerar aquel lenguaje lógico, en gran medida artificial y específicamente creado para responder a las necesidades del conocimiento como específico.

A los juegos del lenguaje y las reglas que se establecen según los diferentes contextos, elementos suficientes como para resultar significativos en nuestra dispersión contextual, hemos de añadir que los conceptos son únicamente representaciones limitadas de la realidad que además están cargadas de intenciones teóricas y seleccionan algunos aspectos del objeto que representan, para disponer los nuevos moldes con los que construir el conocimiento.

1.1. **Estructura del trabajo**

Entramos en un terreno conflictivo pues, sobre la necesidad de un diseño previo de investigación, que contenga un marco teórico-conceptual e hipótesis, o su ausencia, existen profundas divergencias entre los investigadores. Existen opiniones en el sentido de que el trabajo de campo, permite al investigador descubrir las cuestiones de investigación, mientras que otros afirman que se debe diseñar un borrador de proyecto de investigación en las que se establezcan las preguntas que, a modo de hipótesis, guiarán la investigación como afirma Téllez Infantes (2007) :

En nuestra opinión, toda investigación de campo antropológica necesita de un diseño previo de investigación que, aunque siendo flexible y en continua reelaboración, nos oriente en el quehacer etnográfico. Pues, aunque seamos conscientes de que no podemos predecir el curso que tomará la investigación sobre el terreno, es necesaria una preparación previa y un plan inicial de actuación que evite un comportamiento caótico del investigador o un impacto desorientador en la investigación. (pág. 74).

El diseño de las investigaciones etnográficas debe ser flexible, pues tal tipo de investigación tiene un carácter fundamental: es emergente. Esta es una característica esencial de cualquier investigación que utilice un enfoque cualitativo para la recogida y el análisis de los datos en opinión de Téllez Infantes; (2007); Balcázar Nava, González-Arratia y Gurrola Peña (2005); Ruiz Olabuénaga (2012) o Montero y Paz; (2011). Junto a esta característica fundamental, puedo añadir que la investigación se desarrolla en el marco natural donde se producen los hechos, su flexibilidad técnica, la circularidad, reflexividad, su muestreo intencional, una interpretación idiográfica, aplicación tentativa y su definición general como estudio de caso.

Efectivamente, la investigación cualitativa se desarrolla en los escenarios en los que se desarrollan las acciones objeto de estudio y en circunstancias

que no permiten asegurar su control. Es decir, “*en el espacio natural de los sujetos sociales*” (Tarrés, 2001)

La investigación cualitativa debe dotarse también de flexibilidad técnica ya que el carácter abierto de las cuestiones de investigación obliga a que su diseño sea “flexible, abierto y cambiante” (Vázquez Navarrete, y otros, 2006, pág. 40)), dotándola de una cierta indeterminación metodológica.

Diferenciándose de los diseños de investigación cuantitativos que son cerrados y lineales, la investigación cualitativa se caracteriza por su circularidad, es decir, el desarrollo de cada fase puede modificar, de hecho habitualmente modifica, la fases anteriores y las siguientes., produciéndose un efecto de retrolamimentación que afecta a este tipo de diseños. Como afirman Vázquez Navarrete et alii (2006):

[...] los informantes nos pueden hablar de un aspecto del fenómeno que no habíamos previsto y esto nos obliga a replantearnos los objetivos, tal vez a rediseñar la muestra y, muy probablemente, a replantearnos las técnicas de recogida de datos y análisis. (pág. 40).

Además, la labor investigadora en ciencias sociales genera reflexividad por cuanto modifica el estado de los objetos que estudia (2011). Efectivamente, las teorías, las doctrinas, las creencias y las expectativas de los sujetos, los grupos, la sociedad y la cultura pueden tener efectos determinantes que explican la dinámica social y a la vez la producen. Pero no solamente encontramos esta reflexividad, también nos encontramos con la que pudiéramos denominar autorreflexividad, un concepto que afecta al propio investigador. El investigador, por el carácter emergente y circular de la investigación, debe estar dispuesto al cambio y a la reflexión permanente, dirigidas a los objetivos de estudio, la o las metodologías a aplicar, las muestras elegidas y a su propio rol en el proceso de investigación.

En el muestreo intencional, característico del diseño cualitativo, los elementos muestrales de la población serán seleccionados por el juicio personal del investigador (Namakforoosh, 2000). Siguiendo a Patton (1990)

todos los muestreos en investigación cualitativa pueden incluirse en la denominación de muestreo intencional, aunque describe hasta quince variaciones distintas del mismo. En este tipo de muestreo el investigador tiene conocimiento previo de los elementos poblacionales y supone una decisión tomada con anticipación al comienzo del estudio (Bonilla Castro & Rodríguez Sehk, 2005). Existe, después de recopilados y revisados los primeros datos y una vez que emergen de ellos las primeras categorías, lo que se denomina muestreo teórico. Las primeras categorías configuran y orientan el siguiente muestreo. Así pues decidir donde hacer el muestreo de acuerdo con las categorías emergentes es lo que se considera el muestreo teórico que, en todo caso también es un muestreo intencional.

La investigación cualitativa está siempre condicionada por el contexto concreto donde se obtiene la información, no tiene pretensiones nomotéticas, se mantiene la margen de cualquier intento de formular leyes generales y su producto final, se presenta como un estudio de caso, con unidad contextual y, siguiendo a Geertz (1997), una descripción densa de un fenómeno concreto.

Encuadrado dentro de lo que Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996, pág. 63) denominan “*fase preparatoria*” se encuentra el mencionado proceso inicial de reflexión. Al introducirnos en la investigación cualitativa lo hacemos en un entorno complejo caracterizado por la diversidad y el conflicto y que puede, en un momento determinado, llegar a limitar la propia investigación. Al mismo tiempo, la investigación libre de valores ha terminado, el investigador está conformado por su propio contexto y se ve impelido a desarrollar éticas situacionales que debe aplicar a su actividad investigadora, como afirma Adorno (1973):

La supuesta neutralidad científica oculta (como la apatía política) un fuerte contenido conservador y reaccionario. Desde Pareto, el escepticismo positivista se alía con cualquier poder vigente, incluido el de Mussolini. Como toda teoría sociológica viene siempre estrechamente relacionada con la sociedad real, puede ser objeto siempre de abuso ideológico o de arbitraria manipulación. (pág. 41).

Debo clarificar y determinar el t3pico de inter3s, lo que implica la descripci3n de las razones por las que lo elijo y cu3les son los paradigmas y teor3as desde las que deseo afrontar el estudio de la cultura y la interculturalidad en el sistema educativo.

Identificados los t3picos: cultura, multiculturalidad e interculturalidad, el camino a seguir es la b3squeda de toda la informaci3n posible sobre el mismo, es decir, establecer el estado de la cuesti3n mediante materiales bibliogr3ficos o de cualquier otro tipo que habr3n de manejarse en este momento y a lo largo de la investigaci3n.

Una vez establecido el estado de la cuesti3n, llega el momento de configurar el marco te3rico-conceptual, la selecci3n de los distintos paradigmas o tradiciones de investigaci3n. La elecci3n supone unas exigencias determinadas, condicionando las cuestiones que deben responderse y las interpretaciones a las que han de dar lugar. Igualmente cada perspectiva utilizar3 unos instrumentos concretos, pese a su similitud, con diferencias notables en el nivel de abstracci3n y su enfoque, lo que conformar3 resultados muy diferentes. As3 pues, la elecci3n del marco te3rico-conceptual determinar3 notablemente la configuraci3n del estudio y el desarrollo del proceso de investigaci3n.

El resultado de esta etapa reflexiva, permite al investigador disponer del marco en el que se va a desarrollar su investigaci3n y que va a servir de referente en todo el proceso.

Las cuestiones de investigaci3n surgen, en parte, antes de disponer del marco te3rico conceptual, aunque siempre considerando que por el car3cter emergente de la investigaci3n, pueden reformularse en el transcurso del trabajo de campo. A posteriori esas cuestiones han de adecuarse al marco te3rico-conceptual decidido y, en virtud del mismo, podr3n ser cuestiones de significado, descriptivas, interpretativas, procesales, modificativas o subjetivas (Barrantes Echavarr3a, 1999).

No nos cabe duda que las cuestiones de investigación se enmarcan en un determinado ámbito de investigación, pero quizás, no tan rígido como Aguado Ondina (2004) afirma: *“cuatro son los ámbitos de investigación identificados en el contexto español: competencia intercultural, equidad e inclusión social, diferencias individuales y reforma del currículo”*. (pág. 43). Los ámbitos de investigación son los que siguen: competencia intercultural; equidad e inclusión social; diferencias individuales; y, reforma del curriculum.

Las cuestiones de investigación que inicialmente configuran el proyecto son:

- ¿Cuál es la visión del concepto de cultura que manejan los docentes de enseñanza secundaria obligatoria y bachillerato?
- ¿Han considerado importante documentarse sobre conceptos de cultura antes de afrontar el desarrollo de programas interculturales en su centro?
- ¿Consideran importante enseñar aspectos culturales en clase?
- ¿Cuál es la visión que los docentes de enseñanza secundaria obligatoria y bachillerato tienen de la multiculturalidad?
- ¿Qué entienden por multiculturalismo?
- ¿Cuáles son las visiones que tienen los docentes de enseñanza secundaria obligatoria y bachillerato de la Interculturalidad?
- ¿Podemos equiparar comunicación intercultural con interculturalidad?
- ¿Qué objetivos se plantean a la hora de redactar un proyecto de interculturalidad el centro?
- ¿Conocen cuál es el concepto de Interculturalidad que la Junta de Andalucía usa como referente en su normativa educativa?
- ¿Conocen la existencia de planes o instrucciones que la Junta de Andalucía transmita a los centros educativos de la Comunidad Autónoma?
- ¿Cómo implementan su concepto de interculturalidad?

Este momento del diseño de la investigación, está marcado por la búsqueda constante que me permita definir el objeto de estudio. Debemos determinar, dentro del contexto limitado al que puedo acceder, la naturaleza y las dimensiones temporales y geográficas del caso.

El escenario, que es natural, “*debe identificarse claramente*” (Rodríguez Gómez, Gil Flores, & García Jiménez, 1996, pág. 69), al igual que las posibilidades de acceso y los potenciales participantes. De esta elección depende, en gran parte, la realización del estudio, por lo que reviste un alto interés. No es una elección sencilla y, además, existe la posibilidad de que “*un caso determinado se pueda realizar en distintos lugares o localizaciones*” (ibidem, Pág. 69) y esta circunstancia es fundamental, pues permite la comparación y el contraste de los datos que obtenga. Evidentemente, es necesario tener en cuenta que el escenario seleccionado conlleva el muestreo intencional y la selección de los participantes, dentro de ese contexto.

Siempre que las circunstancias y nuestra capacidad de acceso lo permitan, la elección del lugar ha de acercarse, lo más posible, al modelo ideal. La realización del programa de investigación que implique a personas o instituciones exige su consentimiento, por lo que es necesario confeccionar los documentos adecuados, documento de negociación, formularios de autorización u cualquier otro, que permitan el acceso al escenario.

Otro apartado fundamental en el diseño de la investigación es la definición del método que utilizaremos en la misma y que tendrá carácter instrumental, ya que está condicionado por las cuestiones de investigación que se hayan planteado inicialmente. La fenomenología, la etnometodología, la etnografía o cualquiera de los métodos posibles, dentro del enfoque cualitativo, presentan ventajas e inconvenientes y cada uno de ellos permite respuestas distintas que revelan aspectos que, en otro caso, quedarían velados. Por tanto, la pluralidad metodológica permite una visión más holística del fenómeno que estudio.

Con método me refiero al camino o a los caminos, con el que podemos desarrollar una investigación multimetodológica, y a las formas específicas en que se concibe y describe el acercamiento al objeto de investigación. Engloba todos los aspectos y actividades que posibilitan el conocimiento, la descripción y la comprensión del fenómeno estudiado (Vázquez Navarrete, y otros, 2006). Además, y siguiendo a Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996, pág. 72): *“la utilización de varios métodos nos permite la triangulación metodológica”*.

Como indica Pérez Serrano (1994, pág. 22) el método juega un *“papel de singular importancia en el proceso investigador, de tal modo, que puede llegar a condicionar los resultados”*.

La elección del método depende del propio trabajo de investigación y de su carácter emergente, por lo que el investigador ha de tener flexibilidad y capacidad para una adaptación metodológica continua.

La opción que se tome en relación con los métodos condicionará determinantemente las técnicas e instrumentos de recogida de datos. En este momento debemos prever lo que se vaya a utilizar en el campo: entrevistas, técnicas de grupos, diarios, grabaciones, etc., se configuran como alguna de las posibilidades entre las que es necesario elegir.

En este momento debe el investigador tener alguna previsión sobre cómo va a llevar a cabo el análisis de los datos y plantearse la posibilidad de recurrir a programas informáticos de análisis, en caso de que opte por utilizarlos.

A partir de aquí, se puede iniciar el trabajo de campo y si, en la fase de reflexión y preparación era fundamental la formación del investigador, en este momento resulta de una importancia crucial determinadas cualidades del investigador: paciencia, flexibilidad, capacidad adaptativa y versatilidad.

El investigador debe ser muy consciente de las múltiples maneras posibles que existen para obtener la información. Esta versatilidad es una de las características fundamentales del investigador en opinión de Morse (1994).

How we do research has implications for the choice of research methods, of what we consider as legitimate data, and for the quantity of data collected before the data set saturates. The issue includes our choice for method of analysis, the role of insight, and to what level of abstraction we choose to push the findings. These issues direct the researcher, and the onus is on the qualitative researcher to become more versatile and expert in the use of qualitative methods. (pág. 5)

Cómo investigamos conlleva implicaciones al elegir métodos de investigación, lo que consideramos datos legítimos y la cantidad de datos que hemos de conseguir antes de que el conjunto de datos se sature. La cuestión también incluye nuestra elección del método de análisis, el rol de la perspicacia/entendimiento y el nivel de abstracción hasta el que decidimos llevar los resultados. Estas cuestiones dirigen al investigador, y es responsabilidad del investigador cualitativo volverse más versátil y experto en el uso de métodos cualitativos. (Traducción propia).

Igualmente se ha de ser meticuloso en la recogida y archivo de la información e, igualmente, ha de tener una sólida formación sobre su tema de investigación, así como sobre las bases teóricas y metodológicas de las ciencias sociales en general y sobre el campo de estudio en particular.

Una vez que el investigador ha iniciado su trabajo de campo y se ha situado y reconocido la ubicación donde va a desarrollar el trabajo, deberá seguir tomando decisiones y rediseñando su trabajo. El proceso de análisis comienza ya en esta etapa, hemos de recordar que el muestreo teórico se produce tras la primera categorización de los datos obtenidos, y permite ajustar las cuestiones de investigación de tal modo que se evite la recogida de datos innecesarios.

Es fundamental, en este momento, asegurar el rigor de la investigación utilizando los criterios de suficiencia y adecuación de datos y mediante la triangulación. Por suficiencia entendemos aquel estado de saturación informativa (Morse, 1994), en la que el aporte de nueva información no va a suponer una mejora en nuestra investigación, mientras que la adecuación hace referencia a la selección de la información de acuerdo con el modelo emergente.

Este modelo va surgiendo a través de los primeros análisis y permite que sea devuelto a los informantes, lo que nos permitirá asegurar el rigor de la

investigación verificando el estudio con sus fuentes. Ahora bien, pueden surgir dos situaciones, una en la que los participantes no estén de acuerdo con los hallazgos o que permitan confirmar la pertinencia y validez del estudio.

En cuanto a la triangulación, ya hemos hecho referencia a la metodológica, pero no es la única ya que encontramos la de datos utilizando variedad de fuentes de datos, la teórica mediante la utilización de diferentes perspectivas teóricas para interpretar el conjunto de datos o la disciplinar utilizando varias disciplinas para informar la investigación (Denzin N. K., 1978).

Y, pese a que el análisis de datos lo hemos iniciado tras nuestros primeros pasos en el campo, situamos una fase analítica al finalizar el trabajo de campo. Se puede considerar, y de hecho lo hago así, el análisis de datos cualitativos como un proceso sistemático que se realiza mediante una serie de actividades y operaciones concretas: a) reducción de datos; disposición y transformación de datos y c) obtención y verificación de resultados.

Para finalizar, el trabajo de investigación y su proceso terminan con la presentación y difusión de los resultados. El informe final con los resultados, las conclusiones y las propuestas si las hubiera. Es fundamental compartir la información, el conocimiento científico pertenece al dominio público y, entre el público, quizás uno de los elementos más importantes son los participantes en el proceso de investigación.



1.2. *Un intento de lenguaje no sexista*

Toda ideología se refleja en los diversos usos del lenguaje. El lenguaje no es sexista, sino que depende de la forma en que lo usamos y seleccionamos, las personas pueden darle o no un uso sexista. Todos nosotros somos responsables de cómo hablamos, ya que de las posibilidades lingüísticas escogemos unas u otras en función del contexto y lo que queremos transmitir.

El lenguaje ha sido construido socialmente y tiene historia; sin embargo, al igual que cualquier otra construcción, puede reconstruirse y transformarse. Es responsabilidad propia el uso que de él hagamos. Si se pretende al hombre como único sujeto de acción y de referencia, y a la mujer como dependiente o subordinada, es una decisión que se toma y no es arbitraria, sino ideológica. Así también se hace cuando se usa el género femenino para descalificar, devaluar y expresar alusiones peyorativas respecto a las mujeres.

Para muchas personas el uso sexista del lenguaje tiene poca importancia, ya que, en su opinión, el masculino incluye a las mujeres. Otros y otras se cobijan bajo la sombrilla de la Real Academia Española para no hacer cambios o para justificar sus actitudes sexistas. En ocasiones, sostienen que hablar con lenguaje no sexista toma mucho tiempo y esfuerzo. No reconocen que el lenguaje cambia continuamente y es muy diverso; éste permite utilizar, al hablar o en el lenguaje no verbal, formas que no son sexistas. De esta manera se evita que el lenguaje se convierta en un instrumento más de discriminación, violencia y opresión

He intentado adecuar mi lenguaje y evitar que se pueda clasificar como sexista, sigo sin ser consciente de si he tenido éxito, el paseo diacrónico del estado de la cuestión me ha puesto en contacto con expresiones y lenguajes que, por el momento en que se escribieron y por su contexto, no utilizan un lenguaje que no discrimine. Mis disculpas si al final he

reproducido un texto similar. Igualmente he llegado a preguntarme si en mi vida diaria hago un esfuerzo por evitar el lenguaje sexista y si tengo una adecuada actitud sobre los temas de género y mis propios conocimientos sobre equidad. Desarrollo mi trabajo en un ambiente, el del funcionariado de la Delegación Territorial de Cultura, Turismo y Deporte de la Junta de Andalucía en Málaga, donde la presencia de la mujer en los puestos de estructura es común y es posible que desde esa situación pueda estar alejado de la verdadera dimensión del problema.

2. Fase preparatoria: etapa reflexiva

De acuerdo con la estructura de la investigación que se ha construido llega el momento de iniciar la etapa reflexiva que se construye sobre los propios conocimientos del investigador y ajustándose a sus intereses personales, que ya han quedado claros, hasta permitir dar forma a los marcos de investigación que servirán de herramienta para explicar los tópicos de investigación y sus relaciones.

Aunque no hay unanimidad entre los autores sobre los elementos que componen las diferentes fases y etapas, daré por concluida la etapa reflexiva una vez que tenga un adecuado estado de la cuestión, unos marcos de investigación que me permita acercarme al problema de investigación con solvencia y tenga definido el objeto y las cuestiones de investigación.

En opinión de Tójar (2006), en la etapa reflexiva que el autor citado denomina “*formulación*” se elige el tema o a partir de intereses de contextos concretos.

La formulación es la etapa caracterizada por reflexiones iniciales sobre el tema y las preguntas de la posible investigación. La persona que pretende hacer la investigación explorará la cultura (a nivel macro y micro), se documentará sobre el contexto e iniciará los primeros pasos para determinar las localizaciones (mapeo) y la selección de las unidades de investigación (muestreo cualitativo). (pág. 179).

Ahora bien, como mantienen varios autores Ruiz Olabuénaga (2012), Icart, Fuentelsaz y Pulpón (2006), Blasco y Pérez (2007) o Sandín (s/f), hay que ser consciente de que las fases de investigación se superponen, y que el proceso general es iterativo, emergente, provisional y sometido a constantes cambios. Por tanto, la máxima objetividad del investigador se refugia en su flexibilidad.

El investigador va a encontrar a lo largo de esta fase un conjunto teórico donde convergen multitud de planteamientos y debe, lógicamente, ir decantándose por aquellas que, además de estructurar sus a priori, puedan ser productivas en su investigación y le ayuden a configurar sus tópicos de investigación. Creo que es necesario conocer el estado de la cuestión ya que me va a ir acercando al modelo sobre el que baso la investigación.

Unos tópicos que ya he definido e identificado cultura y sus epígonos y que, en el caso particular del investigador, se generan a partir de experiencias significativas.

2.1. **Estado de la cuestión**

Quiero iniciar este apartado usando una cita de Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996):

[...], el investigador suele buscar toda la información posible sobre el mismo (tópico de investigación), en definitiva se trata de establecer el estado de la cuestión, pero desde una perspectiva amplia, sin llegar a detalles extremos. Libros, artículos, informes, pero también experiencias vitales, testimonios, comentarios, habrán de manejarse en este momento de la investigación. (pág. 66).

La cultura, la diversidad y las posibles formas de gestionarla conforman los objetos de análisis de esta investigación. Creo que para intentar abordar la educación intercultural, hemos de conseguir establecer un concepto de cultura lo más lo más preciso posible, del mismo modo debemos abordar la diversidad, pues ya hemos hecho mención a la dificultad que surge de la utilización de los mismos referentes pero con distinto significado.

Procuraremos encontrar pues, a través de nuestro análisis, ese concepto claro de cultura que, en nuestra opinión, debe situarse más como adjetivo que como sustantivo, desde el que abordar la multiculturalidad, realidad contrastada de nuestra sociedad, mediante la interculturalidad que entendemos como un “*enfoque metodológico*” (Iriarte Moncayola, 2010):

Metodología, conjunto de procedimientos que orienten lo cultural, basados en el diálogo, la autocrítica y la heterocrítica, la alteridad, la reciprocidad, la cooperación y la solidaridad como superación de la tolerancia. (pág. 359).

Este es el contexto de los apartados que conforman esta primera parte. Su objetivo es el de esclarecer tales conceptos para incardinarlos en la educación. Hoy, la institución educativa, no puede mantenerse al margen de unas realidades que constituyen algunos de los retos más importantes en nuestra sociedad. Una sociedad multicultural ha de intentar conciliar dos

exigencias, en alguna medida contradictorias: lograr la cohesión social y, al mismo tiempo, potenciar la diversidad, pero.... ¿es posible gestionar la diversidad?

En primer lugar revisaré el concepto de cultura como base de la interculturalidad, entendiendo por concepto en definición de Castro, Castro y Morales (2005)

[...] nosotros entendemos que los conceptos son entidades abstractas culturalmente disponibles para cualquier sujeto cognoscente, que no se deben confundir ni con los actos psíquicos de quienes los piensan, ni con los términos lingüísticos de quienes los expresan, ni con los objetos que representan. [...] Los conceptos se muestran, pues, como representaciones que debemos considerar al margen de su presencia psíquica en la mente de un sujeto y de su expresión lingüística en el seno de un enunciado, representaciones que actúan como categorías, moldes o etiquetas que, de acuerdo con ciertas convenciones, utilizaremos en nuestros intercambios comunicativos para referir o denotar ciertas realidades que, se presentan subsumidas bajo la representación universal del concepto en virtud precisamente de la convención a la que hacíamos referencia. (págs. 120-121).

Realizaré un recorrido diacrónico desde sus orígenes etimológicos, sus desplazamientos metafóricos, a través de las diferentes construcciones que del concepto se han hecho a lo largo del tiempo, con el objetivo de posicionarnos y seleccionar la construcción que estimemos más adecuada para abordar la interculturalidad. Abordaré en varios subapartados los conceptos desarrollados por la Ilustración o el Romanticismo, así como las últimas teorías desarrolladas al cobijo de la postmodernidad en los contextos sociales modificados por la globalización y el nuevo capitalismo, con escenarios rápidamente cambiantes, con una gran variedad local. Teorías culturales basadas en el neodarwinismo, la etnicidad y sus excesos que Harris (2000a), denomina sarcásticamente etnomanía. No quiero dejar pasar este apartado sin recurrir a la memética, va a consistir únicamente en una mención, pues no tengo la seguridad necesaria para adentrarme en ella, pero sospecho que es capaz de explicar alguna de las cuestiones más

complejas del desarrollo humano, como pueda ser nuestra capacidad de lenguaje y su origen. Contruida a partir del libro “*El gen egoísta*” de Richard Dawkins (1979) y su concepto de meme como unidad de evolución cultural humana similar al gen, un nuevo replicante e igualmente egoísta y con su misma capacidad de generar variaciones, ha sido desarrollada posteriormente por autores como Blackmore (2000) o Brodie (1996).

Posteriormente me acercaré al análisis de la diversidad cultural. Es importante constatar que la diversidad no se encuentra en territorios lejanos, está con nosotros, en los trabajadores que nos atienden en los comercios, en la variedad de los restaurantes y en las diferentes lenguas que escuchamos en nuestros autobuses. Comenzaré con una visión de las sociedades multiculturales, con la multiculturalidad entendida como situación social, así como a las respuestas políticas que los diferentes estados han articulado, con una especial referencia al multiculturalismo. Esta manera de gestionar la diversidad ha tenido su origen en los países anglosajones y consiguieron hacer visibles a grupos discriminados en el interior de las sociedades, sirviendo, al mismo tiempo, de soporte a tendencias académicas dentro de las universidades. Entendemos por multicultural aquella sociedad que engloba a varias comunidades, pero no en cuanto a diferencias per se, sino en aquellas que tienen por sustento la cultura. En las sociedades actuales la diversidad cultural puede adoptar múltiples formas, variedad grupal dentro de los esquemas de la cultura dominante o presencia de comunidades que viven de acuerdo con sus propios sistemas de creencias y prácticas (Parekh, 2005). El análisis de los autores que configuran las líneas del monismo cultural o naturalismo y sus más importantes variantes, así como el de los defensores del pluralismo cultural que no nació hasta el siglo XVIII configuraran una parte importante del apartado. Para terminar y siendo consciente de las contradicciones internas de las dos líneas de pensamiento, haré un repaso de las nuevas ideas desarrolladas, fundamentalmente por autores de clara orientación

liberal que intentan una nueva orientación en el debate sobre la diversidad cultural.

Por último intentaremos establecer el estado de la cuestión de la interculturalidad, sus diferentes acepciones y las consecuencias que de ellas se derivan. Un estudio coherente de la interculturalidad educativa ha de establecer un nuevo foco de atención que abarque los diferentes procesos que en ella confluyen, fundamentalmente la diversidad que construye las diferencias, pero no podemos olvidar otro gran elemento configurador de la diferencia, la desigualdad. Ahora bien la construcción de la interculturalidad desde la diferencia y la desigualdad, debe incorporar otro elemento fundamental en el mundo globalizado que estamos viviendo: la conexión y la desconexión y las diferentes relaciones que se configuran. Creo fundamental realizar el estudio teniendo en cuenta los tres procesos pues, si nos dejamos llevar por cualquiera de ellos, estaríamos ocultando la influencia que puedan tener los otros en la construcción de nuestro método. Analizaremos, por tanto, los estudios culturales, desde la teorización de la diferencia, para posteriormente visualizar la visión de la diversidad desde las desigualdades, sin olvidar las actuales teorías de la comunicación que ponen el acento en los fracasos de las políticas de gestión de la diversidad y la importancia del espacio *Inter*. (García Canclini, .2004).

Desde estas premisas estableceremos nuestra propia propuesta conceptual, dentro de las líneas ideológicas de la teoría crítica, desde la que, posteriormente, construiremos una propuesta general de actuación en la educación intercultural así como la necesidad de extenderla a los entornos próximos. (Iriarte Moncayola, 2010):

La importancia de los contextos de desarrollo en los aprendizajes y el papel del resto de los actores que conviven en los entornos próximos mediatizan el resultado final del proceso de aprendizaje. Por tanto, la intervención intercultural debe hacerse notar en esos entornos próximos como muestra de la convivencia compartida y el mutuo respeto entre las diferentes culturas presentes. Los espacios donde se desarrolla la

convivencia, como los del trabajo y la salud y, en la medida de lo posible, los del ocio necesitan de actuaciones basadas en la metodología intercultural. La extensión de la interculturalidad no puede quedar limitada al entorno escolar ni su promoción quedar en las únicas manos de los docentes. (pág. 361).



2.2. Cultura

Es evidente la importancia que, para un adecuado acercamiento a la interculturalidad, tiene clarificar el concepto de cultura desde el que se parte. Existe el concepto corriente de cultura que tiene su reflejo en las secciones culturales de los actuales media, habitualmente reducido a la creación artística y sus manifestaciones, así como a las instituciones que representan las infraestructuras culturales más clásicas de primera y segunda generación, bibliotecas, museos, archivos y teatros o auditorios. Igualmente contemplan, en menor medida aunque con un interés creciente, el patrimonio cultural. Este concepto viene a coincidir, en gran medida, con el que aplican a su competencia diaria las Administraciones Públicas. Pero con estos fundamentos no podemos alzar el andamiaje que permita la construcción de nuestra propuesta.

En un primer acercamiento y siguiendo a Coseriu (1977) podemos afirmar que el lenguaje es una forma de cultura, quizás la más universal de todas y que distingue al hombre de los demás seres vivos de nuestro mundo.

Estos objetos culturales producidos por el hombre, como el lenguaje, pertenecen al dominio de la libertad y no al de la necesidad. No es una simple habilidad es una zona esencial de la cultura. En palabras de Porzig (1978):

La comunidad idiomática es el primer presupuesto para que sean en general posibles las realizaciones humanas comunes, es decir, la cultura. Por tanto, donde quiera que encontremos obras culturales, hallaremos como su condición previa la lengua, es decir, la comunidad de los hablantes. (1978, pág. 218)

Así pues, podemos considerar el lenguaje como condición previa de la cultura a la que convierte en posible y, al mismo tiempo, como producto diferenciador de un determinado contexto.

Existen términos, y el de cultura lo es, que generan una gran cantidad de literatura en sus alrededores, y además esta literatura no es pacífica. Son múltiples las disciplinas que se acercan y pretenden definirla, pero curiosamente, desde las aulas, desde la visión educativa se asumen diferentes conceptualizaciones, con una sensación más bien de azar, porque el foco del interés se centra en la interculturalidad y su práctica educativa. Esta situación conlleva que algunas propuestas se estructuren desde conceptualizaciones de la cultura estáticas que no contemplan su vitalidad, su reconstrucción diaria, generando actuaciones limitadas que, en la mayoría de los casos, no pasan de una visión superficial, limitada a facetas concretas, sin que se produzca un verdadero diálogo. Probablemente sea necesario acercarnos a las distintas definiciones de cultura hechas desde los distintos ámbitos académicos que la abordan, pero quizás, la mejor aproximación, sobre todo si intentamos acercarnos a su mayor valor para la educación, sea la realizada desde la antropología que, comenzó su andadura en el siglo XIX como ciencia de la historia, a raíz de los éxitos que el método científico, impulsado por la Ilustración, había obtenido en los campos de la física y la biología, llegando a pensar que era posible descubrir y descubrir las leyes universales que gobernaban los fenómenos socioculturales (Harris, El desarrollo de la teoría antropológica: Una historia de las teorías de la cultura, 1993).

Ahora bien, tras dos siglos de recorrido, la antropología no encuentra una definición común que sea pacífica, como afirma Harris (2000a):

El único ingrediente fidedigno que contienen las definiciones antropológicas de la cultura es de tipo negativo: la cultura no es lo que se obtiene estudiando a Shakespeare, escuchando música clásica o asistiendo a clases de historia del arte. Más allá de esta negación impera la confusión. (pág. 17).

Pero, en este primer acercamiento, antes de internarme en los orígenes etimológicos de cultura y en sus desplazamientos metafóricos, ya se

encuentra una imposibilidad: el concepto administrativo, corriente de cultura no puede servirnos para nuestros fines.

Habré, pues, de acercarme a los usos contruidos mediante métodos científicos, que normalmente se han caracterizado por mostrar dicotomías (García Canclini, 2004, pág. 31): “*Las dos principales confrontaciones a que se somete el término son naturaleza-cultura y sociedad-cultura*”. Inicialmente se pensó que la dicotomía *naturaleza-cultura* permitiría, basándose en protocolos rigurosos de observación y en la confección de guías etnográficas, obtener una definición de cultura rigurosa, pero era una manera demasiado extensa, aunque consiguió superar visiones biologicistas y superar las formas etnocéntricas ilustradas. La consecuencia de esta forma de definición será el relativismo cultural. A mediados del siglo XX comienza a generarse literatura en el seno de la otra dicotomía *sociedad-cultura*, fundamentalmente en autores como Linton, Bordieu o Braudrillard, citados por García Canclini (2004) que intentan establecer definiciones de cultura que se limitan a los *valores símbolo y signo*, permitiendo separar, en sus planteamientos, lo socioeconómico de lo cultural.

Desde este planteamiento García Canclini nos propone una posible definición de cultura (2004):

Abarca el conjunto de los procesos sociales de significación, o, de un modo más complejo, la cultura abarca el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social. (pág. 34).

Por otra parte quiero destacar un problema: ¿está construida también la cultura por los comportamientos? Dentro de esa confusión a la que alude Harris encontramos el encuadre del problema mencionado, si por una parte Durham sostiene que una definición de cultura que excluya el comportamiento supone un nuevo consenso, Melvin y Carol Ember (citados

por Harris, 2000) postulan lo contrario, que el nuevo consenso incluye el comportamiento:

“[...] para la mayor parte de los antropólogos, la cultura engloba los comportamientos, creencias, actitudes, valores e ideales aprendidos y que caracterizan a determinada sociedad o población.” (p. 27)

Mosse (1997) por su parte nos plantea una serie de preguntas:

¿Es la historia cultural lo mismo que la historia de las ideas, que examina principalmente las pautas del pensamiento humano, o es parte de la historia de los hábitos sociales tal como los investigan los antropólogos?
¿O ha de utilizarse la palabra cultura, como en el pasado, para designar una actitud específica hacia la vida y unas formas de concebir el mundo que imposibilitarían el análisis desapasionado? (pág. 11).

Independientemente de la cuestión, que abordaremos con posterioridad, seguiremos, en la medida de lo posible, el camino recorrido por el concepto de cultura a lo largo del tiempo, con la pretensión de realizar un análisis conceptual porque la palabra cultura se nos presenta cargada de ideas preconcebidas, como nos explica Bauman (2002):

La persistente ambigüedad del concepto de cultura es notoria. Lo es mucho menos la idea de que esta ambigüedad no se deriva tanto de la forma en que la gente define la cultura como de la incompatibilidad existente entre numerosas líneas pensamiento que han convergido históricamente sobre el mismo término. (pág. 95).

Ciertamente y siguiendo al mismo autor:

[...] tracé las raíces comunes y la resonancia mutua, la afinidad electiva entre el nuevo desafío al que se enfrentaban los gestores de la vida social –la tarea de sustituir el ruinoso orden divino o natural de las cosas por otro artificial, construido por el hombre sobre una base legislativa- y la preocupación de los filósofos por reemplazar la revelación con la verdad racional. Estas dos inquietudes esencialmente modernas y estrechamente entrelazadas convergían con una tercera: la pragmática de la construcción del orden, que implicaba una tecnología del control

conductual y de la educación, una técnica del modelado de la mente y la voluntad. Los tres nuevos intereses, nuevos pero agudos y asfixiantes, se iban a mezclar en la idea de cultura. (págs. 17-18).

Existen, por tanto, dos líneas discursivas diferentes y escasamente compatibles que, a medida que va transcurriendo la modernidad divergen progresivamente. El primer discurso surge desde el primer traslado metafórico y transmite creación y libertad. El segundo se genera con el segundo traslado metafórico y va a servir para construir la noción de cultura de la antropología clásica. La cultura tiene como significado regularidad y modelo mientras que las conductas libres y creativas rompen su condición sistémica y predecible.



2.2.1. Origen metafórico del concepto de cultura. Primeros desplazamientos

Al remontar al uso antiguo de cultura se encuentra el latín, en el que su significado es cultivar y se aplicaba a las tierras cultivables. Aquí se puede introducir un elemento clave: los espacios de la cultura comienzan siendo las agrupaciones habitadas estables. En opinión de Diana de Vallescar (2003) ningún pueblo nómada ha desarrollado un concepto similar al de cultura Y no olvidemos que el trabajo agrícola era la actividad propia de la población estable, frente a las actividades de los nómadas:

[...].finalmente, se puede afirmar que la expresión el espacio de la cultura, se refiere a las primeras configuraciones de ciudades o núcleos urbanos. Estos se dieron cuando los grupos humanos comienzan a asentarse y estabilizarse –el paso del nomadismo al sedentarismo– según su funcionalidad geográfica y estratégica , estructura topográfica y la idea de orden –cultura del espacio–, el cultivo de plantas y la cría de ganado, el desarrollo del comercio y transporte. Con el tiempo algunas de esas ciudades se convirtieron en Imperios “Ciudades-Estado”. Esto supuso su evolución y creciente complejidad a todos los niveles y se constituyeron en un verdadero foco creador y transformador de la cultura. El hombre civilizado será pues desde los inicios el hombre educado en la civitas, que hace posible la civilización o cultura. (pág. 23)

Intentaré profundizar algo más. Todos los discursos están poblados de metáforas, aunque es evidente que, en la mayoría de los casos, pasan desapercibidas tanto para quien los dice como para quien los escucha. Es más, las metáforas, como afirma Lizcano (2005), no solo están presentes en los discursos, es que les sirven para estructurar su lógica interna y organizar sus contenidos. Lo importante está en que, a través del análisis de las metáforas, se pueden penetrar las capas superficiales del discurso para acceder a lo no dicho en el mismo, es decir, el estudio de las metáforas puede convertirse en un potente analizador social. De tal análisis podremos obtener una visión de la génesis, composición, elaboración y articulación interna del concepto de cultura.

El método que utilizaré, y que propone Lizcano (2005), es tanto analítico como hermenéutico, con toda la carga de escuela anticientífica que esta última opción posee. De tal análisis se podrá obtener una visión de la génesis, composición, elaboración y articulación interna del concepto de cultura.

Todos los conceptos científicos -y el de cultura lo es-, tienen origen metafórico y en la metáfora que generará el concepto de cultura se encuentra la conjunción de dos campos, el de la agricultura y el de la inteligencia. Cada uno de ellos por separado, parecen constituir campos autónomos, con sus propios conceptos independientes, que vienen a confluir y entremezclarse en la generación metafórica del concepto de cultura.

El análisis “sociometafórico” de los conceptos permite, por un lado, extender su alcance hasta los conceptos usados por las ciencias o la lógica y por otro, enraizar el análisis en el sustrato social y político desde el que las metáforas emergen y se consolidan, que es el que utilizaremos en la primera parte de nuestro trabajo, mientras abordamos su origen y cuando más adelante estudiemos una posterior traslación metafórica.

Ahora bien, no podemos olvidar que la tradición de Occidente, desde Aristóteles, ha consolidado como naturales y evidentes dicotomías del tipo realidad-ficción, literal-figurado, verdadero-falso o concepto-metáfora. Para Aristóteles, la metáfora se forma como fusión de una analogía. Dados dos campos semánticos, B y D, y establecida una semejanza entre ellos, $B=D$, se dice que $A/B=C/D$ es una analogía cuando A es una parte de B y C una parte de D. Entonces pueden darse tres modos diferentes de metáfora

En el campo semántico en el que la cultura se inscribe, acompañando a

<i>Semejanza</i>	<i>Analogía</i>		<i>Metáfora</i>
<i>Forma</i>	$B=D$	$A/B=C/D$	<i>A de D</i> <i>C de B</i> <i>A es C</i>
<i>Ejemplo</i>	<i>Vida=Día</i>	<i>Juventud mañana</i> <i>Vida Día</i>	<i>Juventud del día</i> <i>Mañana de la vida</i> <i>La juventud es la mañana</i>

cultedad, culteranismo, culterano, cultería, el término se desplaza desde el trabajo de la tierra –sujeto de la metáfora- hasta el cultivo de la inteligencia –término de la metáfora-, unificando las figuras de los campos sin cultivar a la de los hombres rudos y acercando su significado al de educación.

Pero el sujeto de la metáfora al que me refiero, fue a su vez término en un desplazamiento más antiguo en el antiguo indoeuropeo. Su origen está en la raíz indoeuropea *Kwel*, que posee dos campos semánticos. Uno que agrupa los significados que vienen de lejos, dando origen a las raíces griegas de *tele* y *paleo*. Y otro, más rico en derivaciones que agrupa significados como girar, hacer girar, revolverse, andar por ahí o establecerse ahí, de donde provienen las raíces griegas de *bucólico*, *calesa*, *ciclo*, *ciclón*, *collar*, *degollar*, *palíndromo*, *palinodia*, *polea*, *polo*, *talismán* como afirman Roberts y Pastor, en su Diccionario etimológico indoeuropeo de la lengua española (1996).

Otra de las acepciones de *Kwel* dio origen a las raíces latinas de *colono*, *colonizar*, *agrícola*, *culto* (a los dioses), *inquilino* y quizás *domicilio*. A este subgrupo que carece de similares en griego, pertenece *cultura* que deriva de *colo*.

En latín, *colo* comenzó por decir '*andar habitualmente en el campo*', y de ahí pasó a los significados de '*habitar*' y '*cultivar*'. Como los dioses del lugar

también lo habitan y protegen, como se extendió al significado de ‘*cuidar*’ y, recíprocamente, ‘*venerar*’ (a los dioses protectores). Finalmente, se extendió a ‘cultivar las virtudes, las artes’ según Ernout y Meillet (2001, pág. 131) y la palabra cultura se incorporó al lenguaje moderno con Cicerón y su cultura animi.

El término que más se acerca a cultura en griego es “*paideia*” (παιδεία). Ésta significa para nosotros educación, aunque representaba la formación necesaria para convertir a los individuos en ciudadanos aptos de la polis. Podemos ver que tanto en Grecia como en Roma, la cultura hace referencia a un crecimiento personal progresivo, cultivación o humanización.

La primera aparición del término cultura se produce en la Francia del siglo XIII con el significado de cultivar la tierra o referencias al culto religioso, como señala Lucien Febvre, citado por Goberna Falque (1999, pág. 27)). Este segundo significado cae en desuso a lo largo del siglo XVI mientras que la traslación metafórica que se produjo en el término latino, vuelve a suceder en el término francés, comenzando a extenderse su uso en las postrimerías del siglo XVII. En estos momentos necesita un complemento de objeto, es preciso hacer referencia al objeto que se cultiva, estamos por tanto en presencia de una cualidad, en su origen no es sustantiva.

En español, según Corominas (Diccionario crítico etimológico. 1954), la palabra cultura está documentada desde 1515 (es de suponerse que significaba ‘cultivo del campo’, pero no lo dice En la edición de 1780, establece que cultura significaba:

Las labores y beneficios que se dan a la tierra para que fructifique.” “El estudio, meditación y enseñanza con que se perfeccionan los talentos del hombre.” “La hermosura o elegancia del estilo, lenguaje, etc.” “ant. Culto, adoración.

Consultando el CORDE (Corpus diacrónico del español) el resultado de la consulta sobre cultura entre 1700 y 1800 es que aparece citada 57 veces en 56 documentos.

Es Benito Jerónimo Feijoo uno de los autores que recogen la expresión en sus obras como en “*Cartas eruditas y curiosas*” (1996) o en “*Teatro critico universal I*”. En su Carta XXXIV “*Defensa precatoria del Autor contra una temida calumnia*” dice

En los ocho restantes propone otras ocho máximas; pero las seis, para mí, son dudosas; bien que en todas las partes de su Escrito muestra el Autor mucho ingenio, cultura, y discreción.

José Cadalso utilizó igualmente la palabra cultura en sus obras, fundamentalmente en su “*Cartas Marruecas*”, aunque también aparece el término en “*Los eruditos y la violeta*”.

Parece evidente que en España, en el siglo XVIII, se había realizado la traslación metafórica y asumido el nuevo concepto de cultura extendido, como veremos, por la Ilustración.



2.2.2. Un concepto “de facto”: El nacimiento de la Etnografía

Textos como las “*Relaciones*”, que se componían de las cartas enviadas por los misioneros jesuitas a sus superiores o compañeros en Europa se van recopilando desde el siglo XVII y comienzan a configurar la naciente etnografía. Las “*Relaciones*” tienen su origen en las instrucciones dictadas por el Padre Francisco Javier al Padre Gaspar Barzaeus en las que le recomendó escribir cada cierto tiempo al Colegio de Goa informando sobre sus actividades en su destino de Ormuz (Ponce Alcocer, 2008). Entre los distintos tipos de cartas, personales, edificantes, anuales dirigidas a sus superiores, destacan las que se escribieron para el público en general con intención de imprimirlas. En ellas se describe el método evangelizador, los problemas a los que hubieron de enfrentarse y una descripción de las costumbres:

Esas cartas dirigidas al público dejan de publicarse tras las controversias que se produjeron al publicarse los ritos chinos, prohibiendo Clemente X nuevas publicaciones si no contaban con la autorización escrita de la “*Propaganda Fidei*” el año 1673. Pese a tal prohibición, el trabajo descriptivo de los etnógrafos jesuitas continuó a lo largo del siglo XVIII, con trabajos de Lafitau, Dobrizhoper y otros que sirvieron de base al trabajo de Demeunier “*El espíritu de los usos y de las costumbres de los diferentes pueblos*”, citados por Harris (1993).

Estas obras constituían descripciones de costumbres o formas de vida y se expresaban ya en categorías etnográficas hasta el punto que la obra de Lafiteau contiene la primera descripción de una terminología clasificatoria del parentesco. Pero el estudio científico de cultura no se origina en estas etnografías, pues su concepto de cultura lo podemos describir como “*de facto*” (1993):

Como ya hemos visto anteriormente, no hay ninguna razón que nos obligue a insistir en que el concepto de cultura se construya de tal modo que se incluyan en él teorías como la de la unidad psíquica, la dependencia del aprendizaje y la herencia extrasomática. Despojado de estos factores, el concepto de cultura se reduce al de pautas de la conducta asociadas a determinados grupos de pueblos, es decir, a las ‘costumbres’ o a la ‘forma de vida’ de un pueblo. En este sentido, un concepto de cultura de facto es probablemente universal. (pág. 14)

Efectivamente, la etnografía no contempla en sus primeros trabajos la teorización de cultura construidas por la Ilustración, ni, por su parte, pretende teorizar sino describir. Ahora bien, a partir de sus escritos los filósofos ilustrados comienzan a elaborar trabajos comparativos de carácter etnológico y se comienza a vislumbrar la diversidad humana. Debemos resaltar, la labor de Demeunier (Bauman, 2002, pág. 127) que, sin haber viajado nunca, fue capaz de continuar la labor de categorización de Lafiteau incluyendo “*elementos tan refinados como los parámetros de belleza o desfiguración personal*”. Pero la capacidad de la etnografía para comprenderse como disciplina capaz de estructurar lo que Wisler denominó “*patrones culturales universales*” no se producirá hasta el siglo XX.

Ahora bien, la capacidad que esta naciente Etnografía mostraba para organizar la parte correspondiente a la cultura en la naciente dicotomía cultura-naturaleza, del mismo modo que la Física había descubierto las “leyes” del otro elemento del binomio, interesó profundamente a los ilustrados. Ahora bien estos, que afirmaban la capacidad de la experiencia para modificar las creencias, mantuvieron el convencimiento de que existían modelos culturales correctos y erróneos, pero, el estudio y la razón correctamente utilizadas llevarían, con el tiempo, a cualquier grupo a las mismas instituciones y a la misma civilización. Así pues, en palabras de Harris (1993). “*Lo que no existía en 1750 no era el concepto de cultura, sino más bien la indiferencia moral del relativismo cultural. [...] Mientras tanto, sin embargo, y antes de que sean demostradas esas verdades, la consigna es tolerancia.*” (pág. 11).

2.2.3. Ilustración y modernidad. El concepto jerárquico de cultura

La Ilustración se refiere a un movimiento de ideas que se originó, en opinión de algunos historiadores a partir del siglo XV (Mestre Sanchis, 2008), pero que se desarrolló, fundamentalmente, en el siglo XVIII, toma cuerpo en la Inglaterra de Hobbes (1999) y de Locke (1999) que desarrolla la teoría del “*gabinete vacío*”, Holanda que recibió a Descartes (Descartes, 2003) que huye de Francia tras suspender la publicación de su “*Tratado del Mundo*”, y Suiza que recibe las enseñanzas de Locke (Trevor-Roper, 2009).

Pasa de allí a Francia, después a Alemania y posteriormente al resto de Europa (Pacheco, 1975). El término Ilustración, con su característico fondo de lucha y acción de la luz contra las tinieblas, se deriva precisamente de esa búsqueda de la luz, y es una traducción del alemán “*die Aufklärung*” que significa clarificación, dilucidación (Bobbio, Manteucci, & Pasquino, 2000), pero con los mismos matices se extiende por Europa como “*The Enlightenment*”, “*Las Luces*”, “*L’Illuminazione*”, “*as Luzes*”, palabras todas que se refieren a una misma realidad, pero con matices distintivos. Efectivamente, los distintos países por los que se extiende, tienen diferentes niveles económicos, sociales y culturales, limitando el desarrollo del sistema de ideas y valores que constituye su base (León Sanz, 1989).

Una característica fundamental de la Ilustración es el rechazo progresivo de los valores culturales del Antiguo Régimen y una firme creencia en que su sustitución por otros más acordes a la razón, para la que no hay límites ni problemas insolubles, lo que se lograría mediante la educación que ilustraría al hombre, haciéndole abandonar su culpable incapacidad (Kant E. , 1989). Como establece Zymunt Bauman (2002):

Con la aceleración del ritmo de cambios, año tras año, el mundo cada vez se parecía menos a Dios, es decir, cada vez era menos eterno, menos impermeable y menos intratable. En vez de ello, asumía una forma más y más humana, convirtiéndose, a «imagen del hombre», en proteico, veleidoso y titilante, caprichoso y lleno de sorpresas.

De todas formas, el asunto iba más allá: el rápido ritmo de cambio revelaba la temporalidad de todos los arreglos mundanos, y la temporalidad es un rasgo de la existencia humana, no de la divina. Lo que pocas generaciones antes había parecido una creación divina, un veredicto inapelable ante cualquier tribunal terreno, pasó entonces a ser sospechoso de esconder la tozuda huella de las empresas humanas, que, tanto si son correctas como si no, siempre resultan mortales y revocables. Y, si la impresión no era engañosa, el mundo y la gente que lo habitaba se podían contemplar como una tarea más que como algo dado e inalterable., Dependiendo de cómo la gente la abordara, esa tarea se podía llevar a cabo de manera más o menos satisfactoria. Se podía hacer una chapuza o se podía hacer bien, en beneficio de la felicidad, la seguridad y el sentido de la vida humana. Para garantizar el éxito y evitar el fracaso, era necesario empezar por un cuidadoso inventario de los recursos humanos: ¿qué podía hacer la gente, estirando al máximo sus facultades cognitivas, su capacidad lógica y su determinación? (págs. 16-17)

La configuración moderna del significado de cultura, pese a que ya se observan indicios y elementos constituyentes del concepto en los inicios del siglo, se posterga en el tiempo hasta el tercer cuarto del siglo XVIII, como se observa en los países que, desde los criterios básicos de la Ilustración, inician la modernidad. En opinión de Bauman (2001):

La noción de cultura, nacida y configurada en el tercer cuarto del siglo XVIII (en los fundamentales años que Kosseleck ha denominado “el paso de montaña”, cuando nacieron también la filosofía de la historia, la antropología y la estética, todas al unísono para rediseñar la visión del mundo en torno a las ideas y las actividades humanas), en los países que en aquel momento se encontraban en el umbral de la modernidad, no fue una excepción a esa regla general. Destinada a una carrera universal fue, sin embargo, concebida a partir de la experiencia particular de unas gentes particulares que vivieron en tiempos particulares. (pág. 162).

La Ilustración fue un movimiento cultural de elite, desarrollado por la burguesía y, este grupo humano impulsa con extraordinario vigor en todos aquellos países la imperiosa necesidad de realizar un esfuerzo educador, civilizador, formador, un proceso de enculturación (Bauman, 2001):

El francés *civilisation*, el alemán *bildung*, el inglés *refinement* (las tres corrientes discursivas destinadas a fluir unidas hacia el lecho fluvial del discurso cultural supranacional) eran nombres de actividades (y actividades intencionadas por lo demás). Informaban sobre lo que se ha hecho y lo que se debería hacer o se hará: hablaban de un esfuerzo civilizador, de educación, mejora moral o ennoblecimiento del gusto. Los tres términos transmitían, el sentido de ansiedad y la necesidad de hacer algo sobre sus causas. (pág. 162).

La intervención se convierte en necesaria, si no lo hacemos, si no actuamos el mundo se convertirá en un lugar insoportable, donde si permitimos que las personas actúen dejadas a su libre albedrío presenciaremos actuaciones brutales, debemos pues, utilizar nuestra razón y nuestra voluntad, generando, mediante el recurso a nuestra "*auctoritas*"¹ unos procedimientos adecuados que permitan el aprendizaje de todos y un progreso generalizado, en el sentido de avance desde peores a mejores condiciones. Esta formación, o el saber que la sustenta, encuentran en la cultura el elemento diferenciador que conceptúa como buenos o malos los enunciados o las actuaciones. Serán buenos en cuanto se ajusten a los criterios socialmente aceptados en ese entorno. Esta forma de legitimación se obtiene por el consenso social, y este consenso que permite diferenciar a quien sabe y a quien no sabe (el ajeno, el extranjero, el otro) es lo que

¹ En Derecho romano se entiende por *auctoritas* una cierta legitimación socialmente reconocida, que procede de un *saber* y que se otorga a una serie de ciudadanos. Ostenta la *auctoritas* aquella personalidad o institución, que tiene capacidad moral para emitir una opinión cualificada sobre una decisión. Si bien dicha decisión no es vinculante legalmente, ni puede ser impuesta, tiene un valor de índole moral muy fuerte. El término es en realidad intraducible, y la palabra castellana "autoridad" apenas es una sombra del verdadero significado de la palabra latina.

El concepto se contrapone al de *potestas* o *poder* socialmente reconocido.

La fuente de *auctoritas* fue principalmente el Senado romano, si bien una serie de personalidades importantes también la tenían cuando no ocupaban cargos de magistraturas con *potestas*. Pero durante el Bajo Imperio la *auctoritas* derivaba directamente del propio emperador.

constituye la cultura de un pueblo. Este criterio educativo, la "civilisation" o el "bildung" va ocupando, utilizando el término antropológico de enculturación, el "gabinete vacío", en expresión de Locke, al que cita por Harris (Harris, 1993, pág. 9). No existen ideas innatas, ni principios lógicos abstractos, ni normas morales de conducta. La filosofía empirista se caracterizó como afirman Castro Nogueira, Castro Nogueira y Morales Navarro (2005, pág. 366) por defender la "*primacía de la experiencia en el conocimiento*".

Los humanos nacemos, según lo que se conoce como el principio empirista, carentes de todo conocimiento. Nuestro saber es, por tanto, resultado de una labor de aprendizaje desde la experiencia sensible (Castro Nogueira, Castro Nogueira, & Morales Navarro, 2005):

La mente humana alberga dos clases de contenido esenciales: por una parte, las impresiones frescas, intensas y vivaces que proceden de nuestros sentidos a través de la percepción directa, y por otra, las ideas que proceden de la introspección y que permiten formar ideas acerca de operaciones tales como sentir, pensar, desear, etc. [...]. Por otra parte, el empirismo proveía al conocimiento de sentido común y al conocimiento filosófico-científico de un criterio demarcacionista: todo aquello que no pueda ser retrotraído a la experiencia sensible debe ser tenido por un mero ejercicio especulativo y desposeído de sus pretensiones cognoscitivas. (págs. 366-367)

Se propugna una división natural de la sociedad entre incultos y cultos, entre aquellos que debían realizar las labores cotidianas de la vida, los artesanos, aquellos que realizan su trabajo de forma manual, y quienes se entregaban al estudio, al cultivo del espíritu. Hasta tal punto que, como en la Ilustración alemana, eran posibles dos ilustraciones, una para hombres vulgares, ilustrados por el oficio, y la de quienes se ilustraban por las artes y las ciencias. Este hecho, denunciado como antagonismo entre los artistas, los pensadores, los científicos y los poetas y los hombres que trabajan con sus manos. Un nuevo antagonismo que configura la fragmentación del hombre y de la sociedad, la división que se crea entre hombre y ciudadano, y sus resultados (Marchán Fiz, 1987):

Las desavenencias entre ambos, consagradas por la Revolución Francesa en los derechos de L'homme y del citoyen de 1789, determinan la formación de la teoría del estado y del poder político, atraviesan la ética burguesa.

Tonnies, citado por Sánchez de la Yncera (1993, pág. 43) nos habla de la tendencia polarizadora, del contraste entre la unidad de la cultura tradicional medieval, de carácter religioso, y las diversas tendencias culturales, expresadas muchas veces en lo político, de las sociedades ilustradas.

En síntesis, en la concepción ilustrada la civilización europea propicia la oposición entre naturaleza y cultura pueblos cultos e "*incultos*", por lo tanto el viejo continente era la cuna de la cultura y de la civilización, considerando algunos pueblos más desarrollados que otros, en tanto que los otros pueblos con catalogados y etiquetas como atrasados e inclusive como bárbaros o salvajes. Spengler (1993) afirma:

Entre las dos posibles imágenes del mundo, en la historia y en la naturaleza, en la fisonomía de todo el producirse y en el sistema de todo lo producido, imperan, pues, el sino o la causalidad. Existe entre ellos la misma diferencia que entre el sentimiento vital y el conocimiento. Cada uno es el punto de partida de un mundo perfecto, concluso, pero que no es el único posible. (pág. 164).

Este entramado trasluce una idea universal, pero con un modelo único de conducta: vivir en un continuo aprendizaje de normas culturales que configuran una serie de deberes que, al fijar nuestro concepto de "*vida buena*" nos protegerán del caos. Por tanto el objetivo fundamental de la cultura era establecerse como un sistema donde todos los elementos que lo constituyen tienen una función que cumplir y encajan en un engranaje perfecto. La sociedad moderna, ilustrada, fue la única que se contempló a sí misma como empresa de la civilización y actuó de acuerdo a tal idea.

Esa empresa civilizadora estaba profundamente impregnada de lo que denominan Castro Nogueira; Castro Nogueira y Morales Navarro (2005) interés emancipatorio:

Por interés emancipatorio nos referimos a cierta condición estructural del saber en virtud de la cual es sostenible la creencia en que la reflexión racional, científica, crítica y desveladora, no sólo permite al hombre acceder a una comprensión superior del mundo, mostrándole las fuerzas causales que se ocultan tras la realidad meramente fenoménica y capacitándole para dominar su entorno, sino también transformar la realidad por medio del conocimiento (auto)crítico. Las tesis emancipatorias, típicamente ilustradas, entienden que es a través del conocimiento en general y especialmente a través del conocimiento científico -entendido como conocimiento crítico y desocultador de la apariencia común y engañosa de las cosas- como el hombre puede vencer aquellas formas de dominación enmascaradas en la falsa apariencia y anidadas en el individuo bajo las formas de la falsa conciencia, el autoengaño, la ideología, el prejuicio, etc. Este interés emancipatorio podría ser objeto de una larga historia de las ideas desde la antigüedad a nuestros días; sin embargo, la Ilustración representa el momento histórico en que, al fraguar algunos de los cimientos de las incipientes ciencias sociales, el interés emancipatorio se incorporó al mismo núcleo del pensamiento social. El proyecto ilustrado, racionalista y liberador, se desarrolló en varias direcciones y encontró en los siglos XIX y XX sus formulaciones más relevantes e influyentes. No podemos representar esta trayectoria con detalle. El proyecto emancipatorio fusionó conocimiento y (auto)liberación y entendió que no puede haber verdadero conocimiento sin que éste desoculte y remueva los obstáculos de una vida mejor, no sólo más capaz de explicar y dominar la realidad, sino también más humana, más justa, más autoconsciente y autodeterminada. (pág. 368).

Estos contenidos del concepto se mantuvieron estables durante un tiempo relativamente largo y quizás, si observamos algunas actitudes con el soporte ideológico que conllevan, sigan vigentes. El modelo único de conducta que podemos definir, siguiendo a Bauman (2002), como “concepto jerárquico de cultura” establecía que la satisfacción de las necesidades humanas sólo se podía conseguir de una forma; la historia de la humanidad es la historia de ese progreso y por tanto el término cultura sólo podía ser utilizado en singular. El fin de la historia argumentado por Fukuyama (1994), aunque matizado después en “*La nación*” (2007), puede constituir un claro ejemplo de la vigencia del concepto jerárquico de cultura, estructurado desde el modelo liberal de democracia formal y que debe ser exportado a todos los países.

Pero no podemos olvidar que la construcción del concepto de cultura se gestiona en base a la pérdida del orden permanente fijado por Dios, sustituyéndolo por una nueva visión filosófica que entiende el mundo como una creación del hombre. En palabras de John Carroll, citado por Bauman (2002):

[...] intentaba reemplazar a Dios con el hombre, poner al hombre en el centro del universo. [...] Su ambición era hallar un orden humano en la tierra, un orden en el que prevaleciera la libertad y la felicidad, sin apoyos trascendentales ni sobrenaturales, un orden enteramente humano. Pero si el individuo humano tenía que convertirse en el punto fijo del universo, necesitaba tener algún sitio sobre el que permanecer sin que se tambalara bajo sus pies. (pág. 17).

Pero esa articulación de un orden permanente tenía, además del orden fijado por Dios, sólidos cimientos en Aristóteles. Cada forma, cada categoría social establece una lucha por su perfección, lo que implica movimiento, pero no se admitía el cambio de categoría. Se consideraba buena la transmisión vertical de rasgos a lo largo de la escala temporal y el mantenimiento de la tradición y sus resultados: una uniformidad cultural cohesionada que entendía como peligrosa la difusión cultural o la transmisión horizontal o lateral. El resultado fue una peculiar ceguera cultural y la condena de la élite intelectual a la sensibilidad excesiva sobre las formas de vida ajenas.

El punto fijo, la roca sobre la que construir el humanismo tras la pérdida de sus antiguos anclajes, fue la cultura. Pero esta construcción era inestable y ya no existía la permanencia de las categorías en el tiempo. Era necesario algo más que unas simples normas morales que mantuviesen alejado el caos, era necesario un sistema. Aquí podemos apreciar un nuevo desplazamiento metafórico, desde las instituciones creadoras de orden la fábrica, la escuela o la cárcel y asimismo desde el aporte del Estado moderno con su programa de cultura nacional homogénea, que en la sociología ortodoxa se equiparaba a sociedad en el marco territorial

sometido al Estado. Foucault (2009) demuestra que la escuela no difiere en su organización o estructura de las instituciones modernas creadoras de orden, únicamente en la función que se le atribuye. En opinión de Bauman (2001):

Todas estas invenciones modernas, independientemente de las funciones que se les atribuyese, eran también (y quizá ante todo) fábricas de orden, instalaciones industriales que producían situaciones en las que la regla sustituye al accidente y la norma toma el lugar de la espontaneidad; [...]. Todas estas invenciones modernas, además, se aplicaban a la tarea de establecer el orden de una forma muy similar. (pág. 163).

Como vemos, la construcción del concepto de cultura se cimenta en una profunda dicotomía; por un lado un espíritu humano y creador que permite, mediante el trabajo, generar la excelencia, encontrar nuevos caminos, mientras que por el otro lado comienzan a aparecer los primeros atisbos de la noción antropológica de cultura y su concepción sistémica. El primer discurso es rompedor y antisistémico y presenta a la cultura como resistencia a las normas y creación extraordinaria. Es, no obstante, una propiedad, se puede poseer o no, aunque en todo caso es la posesión de una minoría. La gran mayoría verá la cultura como un “*don*” que podía llegar a aprender a apreciar, sin dejar de ser receptores pasivos de la creatividad: lectores, oyentes o espectadores. El segundo discurso nos muestra a la cultura como creadora de orden, regularidad y modelo, es decir, como un sistema coherente de normas establecidas, de instrucciones que garanticen la repetición de conductas individuales, lo que la convierte en predecible y la dota de carácter nomotético, que aseguren su continuidad en el tiempo, la “*mêmeté*” de Paul Ricoeur (1982). Y aquí cumple la cultura con esa gran tarea de sustituir el orden divino que regía en la sociedad medieval, naturalizar un orden artificial construido por el hombre. Estos dos conceptos de cultura se han enfrentado a lo largo del tiempo, uno explica la tradición y el cambio, el otro la permanencia y la tradición. Uno es sistémico, mientras que el otro la representa como (Bauman, 2002, pág.

50) “una matriz de posibles permutaciones, un conjunto nunca completamente en marcha y siempre lejos de estar completo”, una permanente invitación a la construcción y el cambio.

Las tradiciones de pensamiento ya mencionadas “*civilisation*”, “*bildung*” o “*refinement*”, sirvieron de base, aunque con una gran debilidad estructural, a las que podríamos denominar tres teorías de la cultura, la francesa, la alemana y la inglesa.

Pero esta clasificación sólo puede suponer una aproximación como afirma Kuper (2001):

Son etiquetas improvisadas, prefabricadas, para construcciones complejas que están sujetas a toda una variedad de transformaciones estructurales, viéndose periódicamente reducidas a piezas para reensamblarlas, de acuerdo con nuevos patrones, adaptarlas, anunciar su muerte, revivirlas, rebautizarlas o ponerlas al día. Pero por groseras que sean estas clasificaciones, proporcionan una primera orientación. (págs. 23-24)

Utilizaremos pues esa primera aproximación para acercarnos a la idea universal que trasladó la Ilustración y su concepto jerárquico de cultura, caracterizada como un bien deseable para todos, que debía ser difundido explicado y convertido en accesible.



2.2.3.1. Francia y la civilisation

Francia unifica la acción civilizadora, humana y acumulativa en el camino del progreso. Esta idea se va construyendo a lo largo del siglo XVIII fundamentalmente como oposición a las teorías del “*ancien régime*” conformando las bases de un pensamiento evolucionista popular que caló entre las clases medias francesas.

Efectivamente, la filosofía ilustrada generó una visión evolucionista de la historia que puso en cuestión el antiguo esquema del medievo. El origen lo encontramos en Francia, en autores como Condorcet, Turgot, Voltaire o Montesquieu, donde la creciente debilidad de las clases sociales frente al poder absolutista pudo servir de acicate para generar el amplio debate que se produjo. Turgot, citado por Harris (1993), establece uno de los primeros conceptos implícitos de cultura en lo que denomina un “*tesoro de signos*” transmisibles. Por su parte, Condorcet estableció en su obra fundamental, “*Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del ser humano*” (2004), una línea de progreso en el ser humano con nueve etapas, esbozando una décima donde los seres humanos alcanzarían la perfección. Es decir, debemos entender la evolución en el sentido de cambio de una forma a otra (Harris, 1993), un concepto simple, que estaba muy alejado del concepto biológico de evolución, como lo prueban las resistencias mostradas a las teorías evolucionistas (Darwin, 1992).

Son varias las ideas de la Ilustración que se encuentran en el trasfondo de la “*civilisation*”. Una de ellas afirma la “*unidad psíquica*” de los seres humanos. Todos los grupos humanos compartían las mismas emociones básicas desde un mismo nivel y tipo de inteligencia. Eso a pesar de que los individuos que formaban parte de esos grupos fuesen totalmente distintos. Desde esta base, era lógico pensar que no debían existir barreras biológicas que fuesen un impedimento para que cualquiera de esos grupos humanos se beneficiase de los nuevos conocimientos que la ciencia y la

razón iban acumulando o, que contribuyesen al desarrollo común de la humanidad. Todos, por tanto pueden ser civilizados, desde su visión más etnocéntrica, los franceses, los líderes de la civilización, tenderán a identificar su civilización con la cultura universal y hay que confiar en la victoria final del progreso. Las diferencias culturales son explicables, en opinión de Locke, en términos geográficos y climáticos, que ya fueron formuladas en Hipócrates o Polibio, Polión, o los geógrafos árabes Ibn Idrisi o Ibn Jaldún, citados por Harris (1993). Aunque también cabían explicaciones más simples: accidentes históricos. Ahora bien, esa visión más etnocentrista, no refleja la totalidad del pensamiento ilustrado, existe una corriente que tiende a explicar las diferencias socioculturales como consecuencias de la razón. “[...] *lo que dirige la historia es la elección inteligente y racional del hombre*” (Harris, 1993, pág. 35).

Por otra parte la característica fundamental de la historia humana era el progreso. El cambio, era entendido como continuado, continuo no episódico y estaba basado en causas naturales, quedaba lejos la idea medieval que consideraba inconcebible el progreso sin la intervención divina. Y en ese enfrentamiento cultura naturaleza había que actuar adquiriendo control sobre la naturaleza.

Aunque con excepciones, los filósofos ilustrados consideraban que el progreso era inevitable, incluso una ley natural, y que éste conllevaría la génesis de una serie de conceptos que permitirían la explicación del cambio social. El progreso se convirtió en un metarrelato justificador de la modernidad, pues no solamente afectaba al desarrollo tecnológico sino que, en su opinión, resultarían afectadas la organización social, la religión o la política. Estos cambios serían afines y consecutivos en la única posible línea de desarrollo. Entonces, si existe unidad psíquica y el único camino posible está marcado, todas las sociedades que se encuentren en un mismo nivel de desarrollo deben encontrar soluciones similares para sus conflictos y su cultura evolucionará de forma paralela.

El progreso mejora la condición humana, no modificándola ya que se mantiene la idea cristiana de una naturaleza inmutable, sino simplemente eliminando la ignorancia mediante la educación y permitiendo que la razón regule el comportamiento. Condorcet afirmó que la cultura “*puede mejorar a las propias generaciones y que el perfeccionamiento en las facultades de los individuos es transmisible a sus descendientes*” y, como afirma Diderot en su carta a Catalina de Rusia “*Plan de una universidad oficial rusa*”, enseñar es civilizar. D’Holbach en su libro “*Elementos de la Moral Universal o Catecismo de la Naturaleza*” (1820) afirma:

Entiéndese por educación el arte de hacer al hombre que contraiga en su infancia los hábitos que pueden contribuir a su felicidad: educar a uno, es hacerle que haga experiencias, y habituarle a que juzgue según ellas: si la educación es buena, el hombre se hace razonable, y si la educación es descuidada, sale todo lo contrario. (págs. 32-33)

Rousseau utiliza cultura como sinónimo de formación individual y con connotaciones negativas (1990), ya que como claro defensor de la naturaleza se posiciona junto a ésta en la oposición cultura-naturaleza:

Este estudio de los varios pueblos en sus apartadas provincias, y en la sencillez de su índole general, ofrece una observación general muy concordante con mi epígrafe, y que consuela mucho el corazón humano; y es que, observadas así todas las naciones, parece que son más apreciables: quanto más a la naturaleza se acercan, mas domina la bondad en su carácter; sólo encerrándose en las ciudades, y alterándose á poder de cultura, se depravan, y convierten en perniciosos y agradables vicios algunos más toscos que dañosos defectos. (pág. 265)

No obstante, Rousseau sostenía que la educación tenía tal capacidad que permitía la transición del estado animal al hombre. Ahora bien, como nos dice Kant (1989), la Ilustración:

Es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y de valor para servirse por si mismo de ella sin la tutela de otro. (pág. 25)

En virtud de esa culpabilidad, la necesidad de orden era evidente y la escuela se configuró como fábrica de orden. La unión entre educación, cultura y civilización conformó la cultura como sistémica:

Como en el caso de cualquier fábrica de orden, el estado supremo previsto para la cultura era el de un sistema, donde todo elemento tiene una función que cumplir, donde no se deja nada a la casualidad, ningún elemento se deja solo, sino que encaja, forma equipo y coopera con el otro; donde el choque entre los elementos sólo puede derivar de un error de diseño o construcción, de la negligencia o el defecto; y que sólo deja espacio para aquellas normas de conducta que desempeñan una función útil para ayudar a obtener el modelo de orden previsto. (Bauman, 2001, pág. 164)

Por tanto, un criterio de acción, educativo, universal, jerárquico, sistémico y evolutivo caracterizó la aportación, en alguna medida todavía viva, de la Ilustración en Francia a la construcción del concepto de cultura. Pero era evidente que sólo podía referirse a la cultura en singular, en cuanto universal y extensible a toda la humanidad.

2.2.3.2. Alemania *bildung, kultur*

Al mismo tiempo que Francia desarrollaba el concepto de civilización Alemania iniciaba una seria resistencia a su expansión universal. Si bien, inicialmente los dos países habían desarrollado una concepción de cultura muy similar, con el tiempo se fue estableciendo una diferencia, la tradición nacional frente al cosmopolitismo, el espíritu frente a lo material, las artes y las artesanías frente a la tecnología y las emociones frente a la razón, configuraron el concepto de “*Kultur*” frente al de “*Civilisation*”. En palabras de Kuper (2001):

La idea de civilización recuerda las pretensiones universalistas de la Iglesia Católica. Comte y Saint-Simon tomaron prestados los rituales católicos para crear una religión del positivismo. Su dogma central era el progreso, que equivalía a una salvación laica en este mundo. Las nociones alemanas de *bildung* -formación, educación- y *kultur*, expresadas de manera característica en un lenguaje espiritual, se engranaban con las necesidades del alma individual, valorando la virtud interior por encima de las apariencias externas; pesimistas respecto al progreso secular, están imbuidas con los valores de la Reforma y Thomas Mann sugirió que ésta había inmunizado a los alemanes contra las ideas de la Revolución francesa. (págs. 26-27)

La noción alemana de “*bildung*” equivalía a formación o educación, en el mismo sentido que utilizaban Condorcet o Diderot, y con la misma necesidad imperiosa de actuación, de crear barreras que impidan la barbarie. Pero esa formación se orienta hacia las necesidades del alma individual y es pesimista respecto al progreso secular hacia el que se muestran profundas reticencias.

La noción de “*kultur*”, inicialmente “*cultur*”, resalta lo diferente lo específico y su desarrollo más completo se logra con el romanticismo alemán, la idea de nación y los reiterados esfuerzos por lograr la unidad política de la Gran Alemania. No era un término nuevo, más bien podemos decir que fue un término en expansión, no diferente del propio término cultura, y los que siempre resulta complicado, por no decir imposible, definir en qué momento

puede darse por concluida su evolución, dependerá en gran medida de nuestra propia interpretación.

La expansión del término recoge el paso de lo individual a lo colectivo, después acogió todos los logros humanos, no sólo aquellos provenientes de la agricultura o la educación, para finalmente, en un salto problemático por su novedad y por la carga de profundidad que conllevaba, pasar de connotar la actividad a referirse al resultado: el hombre cultivado y los productos culturales.

Mediado el siglo XVIII y fomentado por la Ilustración, el término “*kultur*” adquirió el significado de cuidado de los campos y los bosques y, un siglo después, paso a designar, como ya hemos comentado, el producto final, el nuevo estado de los bosques y campos. En su traslado metafórico desde el cultivo de la tierra al cultivo del alma, tuvo una especial importancia Pudendorf, (citado por Goberna Falque, 1999) y su obra “*De iure naturae et gentium*”, donde utiliza de forma reiterada el concepto ciceroniano de “*cultura animi*”, introduciendo al mismo tiempo la oposición cultura naturaleza. Cultura como opuesta a barbarie que expresa el refinamiento y la capacidad de ordenamiento de la sociedad. Nuevamente observamos, en este caso explicitada de forma elocuente, la configuración de la cultura como fábrica de orden. La cultura se ha convertido ya, para Pudendorf en una “*forma de ser que se eleva sobre el estado natural*” (Goberna Falque, 1999, pág. 38).

El concepto, ya realizada su traslación metafórica, inicia su andadura hacia 1760. Con anterioridad, su uso se configuraba como la técnica del trabajo en los campos, pero a partir de esa fecha comienza a quedar situado en el entorno de “*Bildung*” y “*Veredlung*” o refinamiento, aunque estrictamente personal y referido fundamentalmente a las virtudes del espíritu.

Con posterioridad, el concepto de “*kultur*” se fue escindiendo en dos grandes líneas. Por una parte, su uso corriente siguió soportándose en el

concepto de “*bildung*”, mientras que por otra inició el proceso de construcción de su cientificidad. Es ese uso no corriente del concepto el que realmente se transmite en la formación del concepto moderno de cultura. Y comienza aplicándose las costumbres de las sociedades individuales, de manera especial a aquellas que presentaban un alto grado de cohesión, con formas de vidas, campesinas que cambiaban de manera muy lenta en contraste con los centros urbanos “*civilizados*”, sometidos a un rápido cambio.

En las últimas décadas del siglo XVIII, comienzan a aparecer textos sobre “historia cultural” (*Kulturgeschichte*) y, ya en el siglo XIX (1874) Klemm (citado por Trigger, 1992) publicó una serie etnográfica denominada “*Allgemeine Cultur-Geschichte der Menschheit*” (Historia cultural de la humanidad). Desde esta posición se dieron los primeros pasos hacia una concepción de la cultura como forma de vida transmitida de generación en generación y hacia la ruptura de la concepción jerárquica aceptando la existencia de culturas entre los grupos no civilizados o primitivos.

También en este momento, y de manera independiente en diferentes escuelas de Arqueología, comienza a desarrollarse el concepto de cultura arqueológica como:

Conjuntos de material arqueológico prehistórico geográfica y temporalmente restringidos y su identificación como los restos de diversos grupos étnicos (Trigger, 1992, pág. 157).

En resumen, la noción de “*kultur*” se fue estableciendo en confrontación con la “*civilisation*” francesa, entendida en Alemania como algo externo, ajeno a los valores alemanes y situado en las inmediaciones del poder político y económico, mientras que los intelectuales que desarrollaron el concepto de “*kultur*” se situaban en la oposición a las aristocracias y los príncipes de los diferentes estados alemanes. De hecho, el más potente de los estados alemanes, Prusia, impulsó a través de Federico II el Grande la

“*civilisation*”, convirtiendo el francés en el lenguaje de su corte. Como corolario de esa confrontación Spengler (1993) afirma:

La civilización es el inevitable sino de toda cultura. Hemos subido a la cima desde donde se hacen solubles los últimos y más difíciles problemas de la morfología histórica. Civilización es el extremo y más artificioso estado a que puede llegar una especie superior de hombres. Es un remate; subsigue a la acción creadora como lo ya creado, lo ya hecho, a la vida como la muerte, a la evolución como el anquilosamiento, al campo y a la infancia de las almas –que se manifiesta, por ejemplo, en el dórico y en el gótico- como la decrepitud espiritual y la urbe mundial, petrificada y petrificante. Es un final irrevocable, al que se llega siempre de nuevo, con íntima necesidad. (pág. 61)

Naturaleza y pequeñas aldeas frente a la ciudad, recuperación del gótico como característica creadora vital de los alemanes, y la civilización como final no deseado de la “*kultur*”. Mientras que Francia entiende la civilización como un complejo que incorporaba los hechos políticos, económicos y sociales, la “*kultur*” alemana se refiere esencialmente a hechos intelectuales, artísticos y religiosos de naturaleza creadora. Además, era un concepto a la vez nacional y personal, una progresión de la persona hacia la perfección espiritual.

2.2.3.3. Inglaterra refinement

La Ilustración en Inglaterra se centra y desarrolla fundamentalmente en los ámbitos de la religión y de la moral. Uno de los elementos característicos es el deísmo, es decir, la sustitución de la religión revelada por la religión natural. Dios imprime en el hombre nociones comunes que son, a priori, universales y que el hombre conoce a través de un instinto natural. Se origina en el siglo XVI con Lord Herbert de Cherbury (Fazio Fernández, 2007) y alcanza su máxima difusión en el siglo XVIII, muy ligado a la Ilustración. Se extiende posteriormente por Francia y por Alemania. Tras la muerte de Locke, el deísmo pierde su moderación, pero no alcanza a trasladar su crítica a la religión al plano político como sucede, en la misma época, en Francia. Coincido con León Sanz (1989), en que la posible causa pudiera ser la vinculación con la Ilustración y la corriente deísta de representantes de la aristocracia y los altos niveles del gobierno, por lo que se limitaron, en la mayoría de las ocasiones, a apoyar al partido whigt.

Eso no quiere decir que no se desarrollan intereses en otros campos, especialmente en la ciencia y en el empirismo (Fazio Fernández, 2007). En relación con la construcción del concepto de cultura, Inglaterra, se mantiene equidistante de las construcciones alemana y francesa. En el inicio de la modernidad, habían intentado compendiar las dos tradiciones continentales, pero el desarrollo económico propiciado por la revolución industrial, generó una corriente de pensamiento que consideró el materialismo y la tecnología de la civilización moderna como enemigos: "*Poesía contra Mammon*", en definición de Shelley (citado por Kuper; 2001, p. 27). Curiosamente, parece evidente, tras los trabajos de J.C.D. Clark (1982) que la primacía de la aristocracia jugó un papel positivo en el desarrollo de la nueva sociedad generada tras la revolución industrial.

Ante esta situación, la defensa se encontraba en los valores culturales mantenidos a lo largo del tiempo y representados por las grandes obras del

arte y la filosofía. Quizá, el autor más destacado en esta tradición inglesa sea Matthew Arnold, como nos dice Martín Caballero (2006):

[...] el autor más representativo en este debate. Su obra más famosa *Culture and Anarchy. An essay in Political and Social Criticism* de 1867-69. Frente a los efectos destructivos de la modernidad, que conllevaba la anarquía y el embrutecimiento cultural, Arnold quería instaurar una serie de valores culturales compartidos. Estos valores llevarían a una vuelta a la 'verdadera cultura', planteada como 'lo mejor que se ha dicho y pensado'. Por tanto, la 'verdadera cultura' descansaría en una recuperación de la alta tradición literaria. (pág. 54)

Resulta significativa su definición de cultura "*lo mejor que se ha dicho y sabido*" citado por Kuper (2001, pág. 7). Al igual que en el continente, en la Inglaterra del siglo XVIII, existe la contraposición entre una cultura sofisticada, la del "*gentry*", de la pequeña nobleza rural y urbana, y una cultura popular, al mismo tiempo que comenzaba a desarrollarse la cultura industrial fruto de la revolución económica que había tenido lugar en el país.

Es contra esta última contra la que se produce la contestación de los intelectuales, e igualmente es con ésta con la que se gestiona la diferencia cultos-bárbaros, pues la cultura popular, pese a ser una cultura de resistencia, está basada igualmente en la tradición y, además, se daba una curiosa circunstancia: los cultos, los ilustrados, leían en público a los iletrados (pertenecientes a la cultura popular inglesa), obras cumbres de la literatura.

Y dado, que en la teoría ilustrada la cultura o bien equivale o bien se transmite mediante la educación, y su mejor resultado es "*lo mejor que se ha dicho y sabido*", será en estos ámbitos donde un intelectual debe mejorar, debe refinarse. Nuevamente el concepto de acción que nos menciona Bauman (2001), la creación de muros frente a la barbarie, las instituciones creadoras de orden y la dicotomía cultos, incultos. En este contexto, se introduce, otro elemento fundamental, si la cultura configura el devenir de una nación, la cultura debe convertirse en un escenario

fundamental para la acción política, que ha de intervenir, dirigiendo, orientando y matizando las distintas intervenciones con un objetivo claro: el mantenimiento del orden social y la transmisión de “*lo mejor que se ha dicho y sabido*”.



2.2.4. El inicio del cambio, la ruptura de las certidumbres. El concepto diferencial de cultura

En 1929, Lucien Febvre (citado por Kuper; 2001) organizó un seminario de fin de semana, cuya temática general se centró en la civilización “*Civilisation: le mot et l'idée*”. Su exposición recogió, a modo de introducción, el debate sostenido en la Sorbona sobre la “civilización” de las tribus sudamericanas, a las que, no mucho tiempo atrás, la Ilustración habría calificado de salvajes.

Pero ya hace largo tiempo que está vigente el concepto de una civilización de gentes no civilizadas’ (añadió el punzante comentario de que se podía imaginar a un arqueólogo ‘hablando serena y fríamente de la civilización de los hunos, que antes habían sido denominados ‘el mayal de la civilización. (pág. 41).

Como ya he mencionado el concepto arqueológico de cultura y civilización, comienza a hacerse visible en el discurso general de la Academia. Tras los primeros pasos, la definición y sistematización del concepto de cultura y civilización en arqueología, fue llevada a cabo por Gustaf Kossina (citado por Trigger; 1992, pág. 157), en su obra “*Die Herkunft der Germanen*” (El origen de los Alemanes), en un entorno ya caracterizado por el nacionalismo y por las teorías racistas.

El concepto de civilización había ido conformando dos corrientes interpretativas distintas, por una parte, la palabra definía la propia civilización francesa, hija de la Ilustración y considerada referente para el resto de los pueblos, mientras que, por la otra parte, se hacía referencia a un uso etnográfico que había iniciado su recorrido en las postrimerías del siglo XVIII. Este concepto no suponía ningún juicio de valor, sino que se conformaba como una referencia técnica al conjunto de características intelectuales, morales, económicas, religiosas y políticas de la vida social de una comunidad.

Febvre fija la aparición del término “*civilisation*” en 1766, extendiéndose su uso durante la década de 1770, para incorporarse al diccionario de la Academia Francesa en 1798.

En la línea de evolución cultural unilineal desarrollada por el pensamiento ilustrado, se utilizan los vocablos “salvaje” y “bárbaro”, para mostrar una progresión entre pueblos que carecían de las cualidades de la civilización: civismo y cortesía, junto a lo que definían como “sabiduría administrativa”. La noción de bárbaro aparece en la antigua Grecia, con el objetivo de designar los hablantes de una lengua no griega, para pasar posteriormente a referirse a los pueblos no griegos, ya tras las guerras médicas adquirió el significado de cruel, en cuanto a salvaje, también fue definido en la antigua Grecia, relacionándolo con una variedad de seres humanos o semihumanos que contribuyeron a configurar el contorno de la razón griega (Bartra, 1992).

Con base en esta línea evolutiva de progreso, se comienza a construir una “Historia Universal” con sucesivas etapas de desarrollo, desde el salvajismo a la barbarie y de esta a la civilización, muy cercano a las teorías de Lamarck (citado por Leclerc Buffon (Comte de) & Roig, 1854) sobre las relaciones entre las especies:

Diverso rumbo emprende Lamarck. No camina como Linneo y Cuvier, de lo compuesto a lo simple, sino que en su ‘Introducción a la historia de los animales sin vértebras’, procede de lo simple a lo compuesto. (pág. 15)

Sin embargo, este camino, pronto se ve cuestionado, comenzándose a admitir que, en diferentes lugares del globo, se habían desarrollado diferentes maneras de ser civilizado. Este cambio se produjo de forma simultánea en distintas disciplinas: biología, lingüística, historia o etnografía, marcando el abandono del evolucionismo unilineal, por un cierto relativismo cultural, reflejando un giro de la actitud intelectual. El optimismo generalizado, la fe en progreso había ido desvaneciéndose.

Una línea diferente se había desarrollado en Alemania destacando el contenido espiritual de la “*kultur*”, una tribu salvaje podía tener una civilización, en el sentido de orden político, sin un nivel elevado de cultura espiritual.

Como se aprecia, el concepto jerárquico de cultura, su valor singular comienza a desmoronarse.



2.2.4.1. Historicismo y Romanticismo

La reacción crítica a la Ilustración emerge desde el historicismo y el movimiento romántico alemán. El Romanticismo, que se va a extender por toda la geografía europea, comienza dentro del propio mundo ilustrado en los escritos de Rousseau (citado por Mosse; 1997, pág.43) en su concepto del “*hombre natural*” bueno y virtuoso cuando no estaba preso de la civilización. El hombre natural se convirtió en uno de los elementos fundamentales de la atmósfera romántica, pero se puede olvidar el componente religioso, el pietismo alemán, la “*piEDAD del corazón*” como experiencia emotiva y la influencia del movimiento literario “*Sturm und Drang*”, con sede en Weimar (Mosse; 1997, pág. 45), como se constata el Romanticismo incorpora a su atmósfera, las ideas que sostenían el concepto de “Kultur”.

Su configuración social fue la misma que la de la Ilustración: la intelectualidad independiente. No obstante, se observa, como ya he comentado, una diferencia clara, los ilustrados se encuentran en las cercanías del poder, ocupan plaza en las universidades, mientras que los románticos están desarraigados del poder, lo que llevará a algunos a solicitar su incorporación a empleos oficiales dependientes de los príncipes alemanes que, poco a poco, van modificando sus posiciones en relación con la “civilisation” francesa incorporándose a la corriente romántica. Estamos, por tanto ante dos movimientos intelectuales (González García, 1993, p.63) “*Así pues, el enfrentamiento entre ilustración y Romanticismo también se traduce en la rivalidad entre dos tipos diferentes de intelectual*”.

Si con la Ilustración adquiere predominancia la acción, con el Romanticismo se eleva a la persona por encima de la acción, primado la emoción y el sentimiento. Debía separarse al personaje humano del entorno, los acontecimientos externos eran meras circunstancias y la realidad ya no determinaba la actuación o la naturaleza humanas. Los sentimientos se

elevan por encima de la razón, pese a que pudieran ser irracionales (Mosse, 1997):

El racionalismo del siglo XVIII no había sido frío y egoísta, pero los románticos no establecieron ninguna distinción entre un Scrooge y los que creían que el progreso sólo era posible por la naturaleza racional del ser humano. Para los románticos, la naturaleza humana se describía mejor a través del 'alma', que contenía las emociones y potenciaba la imaginación. (pág. 42).

Por otra parte, el Romanticismo intenta mantener al hombre íntegro, salvarlo de esa fragmentación a la que conduce la Ilustración. La naturaleza parece convertirse cada vez más en el dominio de la investigación científica. El terremoto de Lisboa (1755), supuso una brutal conmoción para los románticos de la época, privados de la posibilidad de justificar mediante castigo divino el hecho, la alternativa suponía una ruptura total entre cultura-naturaleza y el convencimiento de que la naturaleza podía ser una fuerza hostil.

A su vez, el nuevo discurso que introduce el historicismo afirma que el mundo es historia y es, además, la historia de los pueblos. Aparece la noción de pueblo como un todo natural y una realidad histórica, estructurado por lazos de sangre y descendencia y basado en afinidades, tanto físicas como espirituales, con actividades características que lo identifican y con una impronta espiritual propia, sostenido por el principio del "*Blut und Boden*" desde el que se desarrollaría el "*Ius sanguinis*" como título de nacionalidad y ciudadanía. Obtiene su aliento del "*Volkgeist*", espíritu que con variaciones de un pueblo a otro, se consolida por la coincidencia de voluntades, convicciones y costumbre heredadas en el recorrido de la historia y se asienta en un territorio identificado: la patria.

Con el inicio del nacionalismo y la construcción del estado-nación moderno, basado en un criterio culturalmente homogeneizador, las antiguas comunidades que podían ejercer derechos colectivos y mantener sus prácticas ya no tienen sentido.

El Estado moderno se basaba en una idea muy distinta de unidad social. En general, sólo se reconocía los individuos como portadores de derechos y se intentaba crear un espacio legal homogéneo compuesto de unidades políticas uniformes y sujetas al mismo cuerpo de leyes e instituciones. Se propuso dismantelar a las comunidades largamente establecidas y reunificar a todos los individuos así 'emancipados' sobre la base de una autoridad centralizada y colectivamente aceptada. Puesto que el Estado no podía funcionar sin la homogeneización cultural y social como base, hace ya varios siglos que se intenta impulsar a las sociedades en esa dirección (Parekh, 2005, pág. 25).



2.2.4.2. Nacionalismo y Nación

Los diversos historiadores no se ponen de acuerdo sobre el “nacimiento del nacionalismo” o sobre su origen, Smith A.D. (2000) dice.

Kohn hablaba de la Revolución Inglesa, Cobban optó por las postrimerías del siglo XVIII y lo relacionaba con la partición de Polonia y la Revolución Americana, mientras que Kedourie situaba el nacimiento en el año 1807, año en el que se publican los Discursos a la Nación Alemana, de Fichte. Sin embargo, la mayoría aceptaba que los inicios había que buscarlos en la Revolución Francesa, que sería así, como evento y como período, la primera manifestación plena del nacionalismo, vinculándolo además firmemente a los movimientos cívicos y democráticos que ya se daban en la Europa de aquellas fechas. (págs. 52-53).

Acosta Sánchez (2001) afirma que los primeros desarrollos teóricos se dieron en el siglo XVIII de la mano de Herder y Rousseau y la creación de los conceptos de nación que se mantienen: el de nación étnica, futo del pasado y la naturaleza y la nación voluntaria, obra de la democracia.

Los estudios, en un principio, se centran en Occidente y en la Ilustración, una manifestación característica del *Zeigeist* vinculada a la modernidad europea.

No obstante, otros autores como De Julios-Campuzano (2000, pág. 105) vinculan el fenómeno con la reacción contramoderna del siglo XIX que el autor relaciona con el Romanticismo y que entiende como “*la afirmación excluyente de una identidad colectiva de carácter étnico o cultural*”. En esta misma línea se define Gellner (1988) para el que la justificación teórica del nacionalismo tiene sus orígenes en la reacción a los principios más profundos de la Ilustración, el racionalismo y el universalismo. Para Gellner el nacionalismo acompaña al cambio que la modernidad y la industrialización generaban en la sociedad. Es pues, una fuerza que se puede caracterizar como revolucionaria, en la medida en que genera, a

partir de 1848, una disgregación de los antiguos imperios con motivaciones fundadas en el idioma, la religión, las etnias y, en definitiva, la cultura, promovida por la ola de modernización e industrialización que se extendía, rompiendo los débiles lazos que integraban los escasamente centralizados imperios. La extensión de la educación, inicialmente en manos privadas, y dirigida únicamente a las elites, debe analizarse teniendo en cuenta la visión que Gellner (1988), posee de ella.

Se refiere a ese conjunto de fundamentos que hace a un hombre competente para ocupar la mayoría de los puestos normales en una sociedad moderna y que le permite, por decirlo así, moverse con facilidad en este tipo de medio cultural. Por otra parte, consiste en un conjunto de fundamentos variable y no rígido, y posiblemente ninguno de sus elementos es absolutamente indispensable. (pág. 119)

Pero quizás sea el momento adecuado para intentar una definición de nacionalismo que nos sirva de guía en nuestro acercamiento. Y, para ello, voy a utilizar el trabajo de Ors, presentado en el Congreso Internacional sobre “Ilustración y Nacionalismo” celebrado en el Museo Valenciano de la Ilustración y la Modernidad (2010):

El nacionalismo es un principio político según el cual la semejanza cultural es el vínculo social básico y los principios de autoridad adquieren legitimidad cuando se fundamentan en esa cultura compartida. Dicho en términos políticos, el nacionalismo postula la coincidencia entre la unidad política y la unidad cultural, lo que en lenguaje nacionalista es la nación. [...]. La falsa conciencia les lleva a firmar la naturalidad de ese principio, les parece natural e incluso universal y en ese sentido válido; como ideología, para los defensores del nacionalismo estaría basado en la auténtica identidad humana. (pág. 192).

Va a aparecer uno de los hechos culturales menos pacíficos de la discusión cultural actual: la cuestión identitaria. La identidad no constituyó ningún problema cuando la pertenencia se consideraba algo natural, sobrevenido, en definitiva “dado”. Este tipo de identidad fue posible en las antiguas comunidades previas a la modernidad. Un ser humano puede pertenecer a un grupo que no puede ser mayor que su propia red de interacciones

personales, pero debe identificarse con una totalidad imaginada. Esta identidad constituye una tarea que exige esfuerzo y que puede ser concebida como un aprendizaje.

El signo de la modernidad es el incremento del volumen y del alcance de la movilidad, con lo cual, inevitablemente, el peso de lo local y de sus redes de interacción se debilita. Por la misma razón, la modernidad también es una época de totalidades supralocales, de comunidades imaginadas aspirantes o sostenidas por el poder, de construcción de naciones y de identidades culturales fabricadas, postuladas y edificadas. (Bauman, 2002, pág. 52).

Ese nacionalismo que construía naciones, apoyándose en culturas preexistentes aunque modificándolas e incluso destruyéndolas encontró, en las categorías étnicas, un excelente límite, una frontera que protegía el contenido cultural unificador de la nación. En palabras de Barth (1969):

Las categorías étnicas proporcionan un recipiente organizativo al que se le pueden atribuir contenidos y formas variados en sistemas socioculturales diferentes. Pueden ser enormemente relevantes por lo que se refiere al comportamiento, pero no tienen por qué serlo; pueden impregnar la vida social o pueden resultar significativas únicamente en ciertos sectores de la actividad. [...] es la frontera étnica la que define al grupo, no el relleno cultural que encierra. (pág. 6)

Ahora bien, el nacionalismo en su configuración de Estado-Nación eligió la opción que impregnaba toda la vida de la nueva comunidad, procurando limitar los grupos minoritarios dentro de esa gran comunidad nacional que construía. La existencia del propio grupo y del Estado-Nación se fundamentaba sobre la creación de fronteras claras y nítidas que separaran su identidad de otras identidades, si bien, como se puede deducir tales fronteras son artificiales y apoyadas sobre elementos geográficos fácilmente discernibles para hacerlas más patentes.

Había que dotar de contenido al grupo que permanecía dentro de las fronteras y la cultura era el elemento fundamental que iba a cohesionar al grupo. La cultura y la educación, ese esfuerzo que la Ilustración extendió

por toda Europa, se convierten en el fundamento de la naciente sociedad industrial que obtiene del nacionalismo su configuración política y redimensiona Europa. La industria, la modernidad necesita personas educadas, si en el Antiguo Régimen y su sociedad agraria los individuos aprendían a medida que realizan su labor, la fábrica necesita una preparación anterior, el estudio en la escuela que preparaba al individuo para el trabajo y al mismo tiempo lo convertía en ciudadano de los nuevos estados-nación. Y la escuela, opinaba Gellner (1988) debía ser nacional.

Al mismo tiempo aparecen conceptos como el de “masas” que reflejan la tendencia homogeneizadora de los nacionalismos, su radical ambición de disolución de las variadas identidades locales en una identidad común a través de la instrucción, del control y, llegado el caso extremo, de la coerción. Este proceso homogeneizador, que se instrumenta a través de la cultura y la educación, necesita autoridad, guías que ayuden a las masas a salir de su estado de incapacidad, en palabras de Renan (citado por Bauman, 2002):

Las masas son onerosas, groseras, están dominadas por una concepción superficial de sus propios intereses. [...] imbéciles o ignorantes se pueden unir, pero nada bueno puede surgir de su unión. [...] No hay duda de que el espectáculo del sufrimiento de los pobres es lamentable. Admito, sin embargo, que me causa infinitamente menos dolor que la visión de la gran mayoría condenada al provincialismo intelectual. (pág. 55)

La conclusión parece evidente, el nacionalismo en su proceso de creación de la nación, que como afirma acertadamente Nietzsche (2001) es más una *res facta* que una *res nata*, debe convertir a las masas, elevar su espíritu, pero evitando cuidadosamente que se convirtieran en sujetos autónomos ya que duda de su capacidad de elección, es necesario un guía, un orden que convierta en previsible y adecuada su actuación y este instrumento de sistematización del orden no fue otro que la cultura.

2.2.4.3. Nacionalismo y racismo: el determinismo racial

Thomas Jefferson se hace eco de la frase de Locke “todos los hombres son creados en igualdad” aunque dotándola de matices que la convierten en un argumento contrario. Al plantearse que los negros, ya sea porque son una raza distinta o porque el paso del tiempo los haya cambiado, son inferiores a los blancos en sus dotes intelectuales introduce en el discurso del siglo XVIII la cuestión de las diferencias raciales que entra en grave conflicto con la tesis del “gabinete vacío” que ya he analizado. Se puede enmarcar el comienzo difuso del racismo en el inicio de la reacción contramoderna que tuvo su apogeo en el siglo XIX. Las antiguas ideas de “racismo folk”, en expresión de Harris (1993) consistentes en una generalidad de prejuicios y discriminaciones habían estado siempre presentes en el devenir de la humanidad, pero su configuración como una forma estructurada de determinismo, tuvo lugar bajo el nacionalismo y la industrialización, se intentó dotar de contenido científico al determinismo racial.

Según las doctrinas del racismo científico, todas las diferencias y las semejanzas socioculturales de importancia entre las poblaciones humanas son variables dependientes de tendencias y actitudes hereditarias exclusivas de cada grupo. Las explicaciones racistas suponen, pues, una correlación entre las dotes hereditarias y las formas especiales de conducta de un grupo. La gran debilidad y a la vez la tentación de la perspectiva racista residen en las dificultades con que tropieza la identificación de los componentes hereditarios. Como observar los factores hereditarios es imposible, se hace preciso inferir su existencia basándose en los rasgos de conducta que se supone que ellos explican. (págs. 69-70)

La Ilustración, que mantuvo el concepto de cultura jerárquica, asumió como propia la idea de la superioridad de la civilización europea, matizada por la doctrina de la perfectibilidad que poco a poco iba abandonándose. La

explicación basada en el determinismo racial se incluye en la relación naturaleza-cultura que se estableció en la Europa Ilustrada. Igualmente, la extensión de las teorías raciales convertía el monogenismo presente en la doctrina religiosa cristiana, en un poligenismo que desequilibraba la balanza en la dicotomía naturaleza-cultura. Si hasta ese momento había prevalecido la cultura, la aceptación del poligenismo inclinaba la prevalencia hacia la naturaleza.

Sea cual sea su intención, supone un avance más en la génesis del concepto de cultura como un sistema cerrado y, al mismo tiempo, un pobre sustituto de un auténtico análisis sociocultural que permita, sin recurrir a tópicos, explicar rasgos culturales de una determinada población. Es un racismo predarwinista que abandona las anteriores ideas ilustradas y fija la raza como el elemento más determinante por encima de la educación y el medio sociopolítico y geográfico. Al mismo tiempo, niega la capacidad de progreso y perfeccionamiento de las distintas naciones, condenándolas a mantener una existencia sin posibilidades de cambio.

La extensión y el desarrollo de las guerras napoleónicas profundizaron los movimientos nacionalistas y la construcción de los distintos estados. Aplicar a cualquiera de los mosaicos culturales y lingüísticos que, con posterioridad, se denominarían Inglaterra, Alemania o Francia las teorías nacionalistas, el nuevo concepto de patria, el espejismo de una cultura común y, en definitiva, una interpretación racial del nacionalismo, contribuía a generar un sentido de comunidad y destino común que fortalecía a los modernos estados que iban naciendo. Este racismo, que pretende ser científico, sirve como justificación para las diferencias de clase y la existencia de privilegios. Al mismo tiempo, se produce el desarrollo de la ciencia económica con su justificación de la lucha por la vida que se trasluce en una feroz competencia en la maximización de los beneficios y la acumulación de capital.

Tales actuaciones contribuyeron decisivamente al declive del concepto jerárquico de cultura. Hay que entender que el concepto jerárquico de

cultura estaba orientado por la Ilustración en la dirección del gabinete vacío y la existencia de una sola cultura. Con el nacionalismo racista se admiten las diferentes culturas pero estableciendo la neta superioridad de las culturas occidentales europeas.



2.2.4.4. Evolucionistas y spenceristas

Las teorías sobre la edad y el origen geológico de la tierra señalan, en alguna medida, el camino que posteriormente recorrerá la configuración del concepto que ya se ha comenzado a denominar cultura. La introducción, en su construcción, del progreso y la lucha por la vida, inspiradas en las obras de Lyell y de Malthus citados por Harris (1993), impregnaron el desarrollo de las jóvenes disciplinas que configuraron las ciencias del hombre, aquellas que se adjudicaron a la cultura en la gran dicotomía con la naturaleza. Se establecerá, pues, una teoría común que afectará a todas las disciplinas que analizan el cambio, la que se denominará ley de evolución, que trasladará la biología a la Historia.

En el año 1859 Darwin (Darwin, *El origen de las especies*, 1992) publicó su gran obra "*El origen de las especies*" y sustituyó con la explicación científica y materialista de la vida la menguante autoridad de la teología en las ciencias de la vida. Realmente Lamarck (1886) había desplegado su teoría evolutiva y la herencia de los caracteres adquiridos, que quizás hubieran soportado mejor al racismo pretendidamente científico del nacionalismo, cincuenta años antes. No consiguió tener repercusión hasta que el propio Darwin la rescata, pero marginando la herencia de los caracteres adquiridos que, posteriormente en el siglo XX, será considerada errónea. Hoy, existen corrientes neoevolucionistas que están reconsiderando su propuesta. En su obra principal, Darwin no hace mención al hombre en el desarrollo de su teoría evolutiva quizás temiendo ataques desde estructuras eclesiásticas y de poder. Doce años después en su libro "*El origen del hombre*" (2009), decide abordar la relación entre su teoría evolutiva y el desarrollo de la humanidad. Será la selección sexual la responsable de los mecanismos del progreso a través de la lucha. Se extenderán al cuerpo social las teorías evolutivas, que se incorporan al proceso de biologización de la cultura y la historia.

Es evidente la influencia del ya mencionado Lyell y de su obra "*Principles of Geology*" publicada en 1830, en Darwin y en el desarrollo de sus teorías. Igualmente, la obra de Lyell con su crítica a las teorías de Lamarck influyó en el pensamiento de Hervert Spencer (Harris, 1993), si bien en sentido contrario al que Lyell expresaba en su refutación de Lamarck, sino convenciéndole de la realidad de la evolución.

Es evidente que la evolución no tiene los mismos alcances en virtud de la disciplina y de la persona que la aborda. Como afirma Andrew Fabian miembro del "Darwin College" en el prólogo a la edición de la obra "Evolución, sociedad, ciencia y universo" de Gould y otros (2001) :

El concepto de evolución no tiene el mismo significado para todo el mundo. Mientras que en biología sólo significa evolución genética, muchas disciplinas la asocian a un proceso de cambio o desarrollo, a veces con una gradualidad implícita que la distingue de la revolución. (pág. 4).

Si bien se denomina darwinismo social todo el entorno teórico de Spencer, ya en su obra "*Social statics; The conditions essential to human happiness specified, and the first of them developed*" (1868) publicada, por primera vez, en 1850, incluye los principios que, supuestamente, había adaptado de Darwin. En "*Social Statics*" reunió antiguos ensayos breves y define de forma clara y precisa su objetivos: encontrar y describir las leyes universales que regulan la sociedad y el progreso. La absoluta seguridad en la perfectibilidad humana a través de un proceso reglado evolutivo muestra su seguridad en la acción transformadora de la educación y la cultura y la capacidad adaptativa de la sociedad. Esta evolución era entendida por Spencer como un proceso de ramificaciones sucesivas y de creciente complejidad que generaba un progreso no lineal sino divergente. Una evolución multilínea.

Como se ha ido observando a través de todo el trabajo es imposible separar las ideas políticas del entorno sociocultural en que se construyen

las teorías de la cultura, si bien será a partir de Spencer y Marx cuando sea especialmente significativo.

Spencer aborda en todos sus textos una defensa del liberalismo económico del primer capitalismo a la par que condena la emergente doctrina socialista representada por Karl Marx.

Transitamos por un siglo XIX dominado por el determinismo racial y los nacionalismos étnicos y la configuración conceptual de las teorías de la cultura adoptan el evolucionismo cultural como fundamental pilar explicativo. Spencer asumirá como un elemento clave de la diversidad cultural los caracteres hereditarios y así lo aborda en su “ *The principles of sociology*” (2009). La biologización de la sociedad, una tendencia que, como se ha visto, se desarrolla en los inicios del siglo XIX y su aceptación y desarrollo a lo largo de su obra hacen que se considere a Spencer el creador del organicismo (Camacho, 2006). Y a cada sociedad, en virtud de su grado de evolución, le corresponderá una determinada forma de organización social. Spencer citado por Harris, (1993) nos dice:

Inevitablemente, con las formas de organización social y de acción social van las ideas y los sentimientos apropiados. Para ser estables, las formas de una comunidad deben ser congruentes con la naturaleza de sus miembros. Si un cambio fundamental de circunstancias produce un cambio en la estructura de la comunidad o en las naturalezas de sus miembros, las naturalezas de sus miembros o la estructura de la comunidad deben sufrir de inmediato el cambio correspondiente. (pág. 112).

Así pues, el determinismo racial y la relación, que Spencer establece de causalidad, entre los componentes genéticos heredados y la diversidad, configuran un determinismo social que se equilibra mediante la capacidad de aprendizaje.

La importancia de la educación, fundamental en la etapa de la Ilustración, tiene una presencia trascendental en Spencer que dedica su libro “*Education: Intellectual, Moral, and Physical*” (2009) a desarrollar su teoría

sobre la educación. Extremando, en alguna medida, sus principios liberales cuestiona la necesidad de la enseñanza formal, preguntándose por qué no puede crecer un niño, hasta convertirse en un ser humano normal, sin necesidad de una educación coercitiva, cercano quizás a Rousseau. Su tesis plantea que, del mismo modo que la sociedad, la educación evolucionará ajustándose a los cambios sociales y culturales que el inevitable progreso genera, como nos aclara Holmes, en su obra sobre Spencer (1994):

[...] en la fase de transición de uno a otro estado, los individuos han perdido las disposiciones que les permitían llevar una vida de salvajes, y todavía no han adquirido las aptitudes necesarias para una vida civilizada. En tales circunstancias, la educación debe reprimir en los niños las características del hombre incivilizado. Así pues, la educación como forma coercitiva, fruto de las imperfecciones del ser humano, es innecesaria. En plazo breve, de acuerdo con las leyes de la naturaleza, la educación evoluciona como consecuencia de su adaptación a los cambios en la sociedad. (pág. 549)

Spencer afirmó en su autobiografía (1904) que la teoría de la evolución le había servido de guía en la redacción de su libro sobre educación. Reviste gran importancia la extensión de los procesos evolutivos a todas las áreas sociales pues, va a afectar a las aproximaciones al concepto de cultura que se organizan en el siglo XIX. Corresponde este momento con los grandes descubrimientos arqueológicos y la fijación de las grandes edades, de la piedra, del bronce y del hierro, que estructuran además los grandes procesos evolutivos que, para Spencer y sus seguidores, confirman sus teorías sobre el mal llamado “*darwinismo social*”. Los evolucionistas introducen, en sus análisis, el método comparativo que se utiliza, a partir de aquel momento, para establecer el esquema de progreso de las diferentes culturas, En los múltiples tomos de “*Descriptive Sociology*”, publicados entre 1871 y 1932 y escritos junto a David Duncan, James Collier, Richard Scheppig y Sir Williams Matthew Flinders Petrie, utilizó tablas de datos que le permitieron, usando el método comparativo, establecer los diferentes estadios de las diferentes culturas analizadas.

Spencer estableció una visión del evolucionismo que no seguía el criterio planteado, erróneamente según la opinión de Harris (1993) que comparto, al definir el evolucionismo unilineal como el modelo clásico del evolucionismo. En su obra “The principles of Sociology” (2009) que publicó por vez primera en 1896, afirma:

El progreso social no es lineal, sino divergente una y otra vez. Cada producto diferenciado da origen a un nuevo conjunto de productos diferenciados. Al extenderse sobre la tierra el género humano se ha encontrado en ambientes de características diversas y en cada caso la vida social que se ha desarrollado en ellos determinada en parte por la vida social previa, ha venido a estar también parcialmente determinada por las influencias [...]. De esta forma los grupos, al multiplicarse, han manifestado una tendencia a adquirir diferencias, unas mayores y otras menores. (pág. 331).

En cualquier caso, Spencer es el primer autor que comienza a comprender los fenómenos culturales como términos de un sistema en evolución, en el que cada una de las partes interactúa con el resto y contribuye al cambio y al mantenimiento del sistema total.

Las diferentes líneas del evolucionismo unilineal o multilineal, así como la evolución convergente o paralela se basan en un criterio fundamental de la vieja Ilustración: la unidad psíquica. Igualmente se desarrollan con un método básico y común, el método comparativo. Su logro de más alcance fue su convencimiento de que la cultura y las instituciones culturales de la sociedad, incluidas las del occidente europeo ilustrado tienen un origen natural y, al mismo tiempo, la lenta disolución de un etnocentrismo basado en la concepción jerárquica de la cultura y la superioridad europea. Como afirma Marvin Harris (1993):

Bajo la influencia del relativismo estamos demasiado inclinados a acentuar el esnobismo de los antropólogos victorianos y su irritante convicción de que todos los hombres deberían aspirar en último término a parecerse a, y a comportarse como, los ingleses de clase media. (pág. 183).



2.2.4.5. *Difusionismo*

Hacia 1870, en una Europa inmersa en una grave crisis los problemas sociales orientaron el pensamiento cultural hacia el conservadurismo, la rigidez de la naturaleza humana, manteniendo las ideas racistas que se desarrollaron durante el siglo. Los graves problemas del capitalismo industrial destruyeron las ideas extendidas de confianza en el progreso junto a la creencia en que el comportamiento humano estaba determinado biológicamente, orientando a la sociedad y a la naciente ciencia de la cultura hacia un creciente escepticismo sobre la capacidad de creación e innovación del género humano. Es un escenario en el que las ideas que ya he analizado de nacionalismo y racismo son acogidas como propias. Como afirma Trigger (1992):

Los escritores y los analistas sociales mantenían que la gente no poseía una inventiva innata y que el cambio era contrario a la naturaleza humana y potencialmente dañino para el hombre. Se argumentaba que los seres humanos poseían una condición más bien estática y por naturaleza estaban predispuestos a oponer resistencia a cualquier alteración en su estilo de vida. (pág. 146).

Pronto se hizo evidente en las obras publicadas, fundamentalmente en Alemania y el Reino Unido una creciente tendencia a considerar las migraciones y la difusión como las máximas responsables de las escasas innovaciones, en su opinión, que se observa. Su concepto de cultura se construye como las formas de vida características de grupos étnicos específicos y rechazando el concepto de unidad psíquica de la Ilustración. De forma similar a la oposición que se generó en los evolucionistas entre evolución convergente y paralela surge una cuestión, quizás mal entendida y probablemente extremada, que se estructuró en la dicotomía “*difusión*” versus “*invención independiente*”. Ambos conceptos fueron analizados como procesos aleatorios, por lo que no había forma de saber si un grupo había adquirido sus rasgos culturales por invención o había sido un proceso

de difusión el que las había trasladado desde su origen. Pese a ser evidente que Morgan, uno de los evolucionistas más representativos, considera la difusión *“una conquista de la inteligencia”*, como recoge Valdés Gázquez (1998, pág. 80), las escuelas difusionistas alemanas, austriacas y británicas afirmaron repetidamente que la escuela evolucionista decimonónica negaba la importancia de la difusión, no obstante, Trigger (1992, pág. 149), si afirma que los evolucionistas, pese a no ser tan dogmáticos como los difusionistas, *“negaban la importancia de la difusión”*. Pese a tales planteamientos la transición entre ambos modelos de pensamiento fue gradual y, a veces, compartían características y metodologías comunes. Pero poco a poco las diferencias se fueron convirtiendo en notables, llegando a ser totalmente irreconciliables. Como nos explica Harris (1993):

Los difusionistas no sólo establecieron la dicotomía entre préstamo e invención, sino que además negaron dogmáticamente que invenciones similares pudieran explicar similitudes a escala mundial. (pág. 150).

Del mismo modo Trigger (1992) dice:

Pero dentro del marco difusionista que había empezado a surgir a partir de 1880, la capacidad humana para la innovación fue considerada tan limitada y quijotesca que los descubrimientos básicos, como la cerámica o la metalurgia del bronce, parecían no haber sido podido ser inventadas más que una vez y por tanto se recurría al difusionismo como explicación de su expansión por todo el mundo. (pág. 149)

Básicamente su propuesta consistió en la elaboración de lo que denominaron *“áreas culturales”*, los *“centros culturales”*, la denominada *“ley de difusión”* y el método histórico-cultural. Las áreas culturales eran un recurso que gestionaba áreas geográficas frente a las taxonomías evolucionistas y comenzaron a usarse en el American Museum Of Natural History para reorganizar sus colecciones etnográficas. Richard Wissler al que cita Harris (1993, pág. 325), en un intento de mejorar la noción de área cultural propuso la *“ley de difusión”* que afirma *“que los rasgos antropológicos tienden a difundirse desde sus centros de origen en todas*

las direcciones". En cuanto al método histórico-cultural lo formula Graebner, coincidiendo en gran medida con Schmidt (citados ambos por Marzal; 1997) se estructura sobre tres pasos: 1) la determinación de los tipos de cultura mediante el establecimiento de líneas iséticas; 2) la determinación de su distribución en el tiempo y en el espacio y, finalmente 3) la aplicación de las leyes de formación y transformación de los tipos de cultura utilizando unas reglas simples, el denominado por Graebner "*criterio de forma*" y que Schmidt denominó "*criterio de calidad*" y el "*criterio de cantidad*".

Dejemos hablar a Harris (1993):

Las dos reglas básicas eran muy simples y fueron aceptadas tanto por Graebner como por Schmidt. La primera a la que Graebner llamó 'criterio de forma' y Schmidt 'criterio de calidad' sostiene que aquellas semejanzas observables entre dos elementos culturales que no sean producto de la naturaleza de esos objetos, ni del material del que estén hechos, ni de la función que cumplen, deben tenerse por resultado de la difusión, sin que sea obstáculo la distancia que pueda separar a los dos casos. A su segundo criterio lo llaman los dos 'criterio de cantidad', y afirma que la probabilidad de una relación histórica entre dos elementos semejantes aumenta con el número de elementos adicionales entre los que pueden advertirse semejanzas; es decir, varias semejanzas prueban más que una sola. (pág. 332).



2.2.4.6. Marx, Engels y el Materialismo dialéctico

Friedrich Engels, citado por Frank Mehring (1932) hablando en el funeral de su colaborador y amigo Carl Marx dijo:

Igual que Darwin descubrió la ley de la evolución de la materia orgánica, Marx descubrió la ley de la evolución en la historia humana el hecho, tan sencillo, pero oculto bajo la maleza ideológica, de que el hombre necesita, en primer lugar, comer, beber, tener un techo y vestirse antes de poder hacer política, ciencia, arte, religión, etc.; que, por tanto, la producción de los medios de vida inmediatos, materiales, y por consiguiente, la correspondiente fase económica de desarrollo de un pueblo o una época es la base a partir de la cual se han desarrollado las instituciones políticas, las concepciones jurídicas, las ideas artísticas e incluso las ideas religiosas de los hombres y con arreglo a la cual deben, por tanto, explicarse, y no al revés, como hasta entonces se había venido haciendo. Pero no es esto sólo. Marx descubrió también la ley específica que mueve el actual modo de producción capitalista y la sociedad burguesa creada por él. El descubrimiento de la plusvalía iluminó de pronto estos problemas, mientras que todas las investigaciones anteriores, tanto las de los economistas burgueses como las de los críticos socialistas, habían vagado en las tinieblas. (pág. 556)

Resulta complicado estar en un acuerdo total con la frase de Engels, pero ciertamente, y de acuerdo con Harris (1993), la casi totalidad de los autores que se ocupan de las ciencias sociales en el siglo XX discuten sobre Marx. Inevitablemente, unos se muestran a favor de sus teorías y otros en contra. No obstante, no hay discusión sobre la condición de teoría general o teoría de nivel alto del marxismo, una estrategia de investigación, es decir, una regla abstracta que, como nos dice Trigger (1992, pág. 31), “*explica las relaciones entre las proposiciones teóricas relevantes para el conocimiento de las categorías principales del fenómeno*”. En el ámbito que nos ocupa, el de la cultura, las teorías generales se refieren con exclusividad a la conducta humana. Ahora bien ninguna teoría general ha sido aceptada universalmente por los científicos sociales del modo en que, los biólogos han aceptado la teoría de la evolución. Quizás, en este momento, sea

adecuado acudir a una de las características fundamentales de la investigación cualitativa y de cualquier escrito sobre lo cultural o lo social, como dice Lamo de Espinosa (1988; Pág. 48):

Tal es, con toda probabilidad, el caso de la obra de Carlos Marx. concebida por su autor como una historia "natural" del capitalismo, similar al origen de las especies de Darwin. Ahora bien, lo que sin duda Marx no pudo prever, y lo que sin duda diferencia cualitativamente su obra de la de Darwin es que la naturaleza no leyó a Darwin, pero la sociedad si leyó a Marx. (pág. 48)

Pero Marx llegó a establecer un principio general para estructurar la historia, como afirma Harris (1993):

Marx formuló un principio que era por lo menos tan poderoso como el principio darwinista de la selección natural, un principio general que mostraba como se podía construir una ciencia de la historia humana. Mas ese principio no lo vislumbró hasta después de un largo viaje a través de la filosofía hegeliana y en medio de una carrera política consagrada a la predicación de la inminente revolución proletaria. Estas dos circunstancias tuvieron consecuencias nefastas para la posible fundación por Marx de una verdadera ciencia de la historia. (pág. 190).

Cierto, para llegar a este punto hay que recorrer un largo camino. Marx desarrolló su pensamiento en un entorno dominado por la filosofía de Hegel que puede definirse como idealista. En su libro (1989) "*Lecciones sobre la filosofía de la historia universal,*" y a lo largo de sus tres primeros capítulos y la introducción general, Hegel establece la relación de la historia con el concepto de espíritu (*geist*), la realidad de lo racional, el concepto de evolución, su marcha, el fin de la historia y, por fin, la dialéctica. Castro Nogueira, Castro Nogueira y Morales Navarro (2005) nos aclaran:

Lo verdadero, dice Hegel, no debe entenderse al modo de Platón o Spinoza como sustancia ideal estática e idéntica a sí misma, sino más bien como un sujeto que se autodespliega en la historia universal, revelándose en todo su esplendor, libertad y hechizo dialécticos. El Espíritu se autoconoce y autodesarrolla merced a procesos que implican una necesidad interna que sólo puede captar un pensamiento dialéctico. (pág. 680).

Pese a la crítica de Marx al idealismo de Hegel que no solamente se dirigió contra sus contenidos sino, fundamentalmente, contra su existencia puramente teórica, todo su trabajo está profundamente impregnado de Hegel y su constante prédica de la inminente crisis del capitalismo y el advenimiento de la revolución proletaria. Aunque dirigida contra Feuebarch, Marx y Engels (1987, pág. 109) son claros en su tesis XI “*Los filósofos se han limitado a interpretar el mundo de distintos modos. De lo único que se trata es de transformarlo*”. Cualquier teoría sobre el hombre, su sociedad o su cultura ha de consolidarse como unitaria con su práctica y la ciencia social es inseparable de la acción política. Pero esa crítica al idealismo no nos permite forjarnos una idea de un Marx antihegeliano, pues incorpora el método dialéctico.

En sus “*Manuscritos económicos filosóficos*” de 1844, concretamente en el que titula “*Crítica de la dialéctica hegeliana y de la filosofía de Hegel en general*” (2001), afirma:

“Lo grandiosa de la Fenomenología hegeliana y de su resultado final (la dialéctica de la negatividad como principio motor y generador) es, pues, en primer lugar, que Hegel concibe la autogeneración del hombre como un proceso, la objetivación como desobjetivación: como enajenación y como supresión de esta enajenación; que capta la esencia del trabajo y concibe el hombre objetivo, verdadero porque real, como resultado de su propio trabajo. (pág. XXIII).²

Así pues, para Marx la dialéctica (Castro Nogueira, Castro Nogueira, & Morales Navarro, 2005, pág. 682) es “*el verdadero método (camino, en su acepción griega original) que le permite pensar la realidad física e histórico*

² El **Manuscrito tercero** está contenido en un cuaderno formado por 17 folios (34 hojas, 68 páginas las últimas 23 no escritas). La numeración de Marx salta de la pág. XXI a la XXIII y de la XXIV a la XXVI.

Comienza el Manuscrito con dos apéndices a un texto perdido que han sido titulados, respectivamente, por V. Adoratsky Propiedad privada y trabajo, Propiedad privada y comunismo. Sigue la crítica de la Filosofía hegeliana y el Prólogo, que aquí se ha colocado al comienzo.

social como un proceso dominado por fuerzas opuestas". El resultado vino a denominarse, en expresión acuñada por Plejanov (citado por Ferrater Mora; 1979), *materialismo dialéctico* o, abreviadamente, *díamat*, la expresión tendrá un sitio en la obra de Engels y se adoptará por toda la academia soviética. El materialismo dialéctico concibe literalmente la sociedad como una materia sujeta a desarrollo histórico. Ahora bien, el pensamiento marxista no se ajusta estrictamente al materialismo dialéctico, cpnstruido más bien por Engels, según Ferrater Mora (1979, pág. 2.147), *"que creyó con ello no desviarse de Marx o, en todo caso, creyó completar a Marx"*.

2.2.4.6.1. Ideología

La extensa obra de Marx aporta su especial visión de la naturaleza, especialmente de la naturaleza humana, una virulenta crítica de la economía capitalista y una teoría organizada y sistemática sobre la sociedad, el progreso, el orden y la historia.

Entre 1845 y 1846, Marx y Engels publican “*La ideología alemana*” (1970), antes de que ambos autores utilizara el término, éste se refería, según el uso de que él hicieron los denominados ideólogos de la Ilustración francesa, a la clasificación de ideas. Marx y Engels denominan ideología a una compilación de creencias que intentan explicar al mundo y a los hombres que lo ocupan orientando, al mismo tiempo, su conducta a partir de determinados valores que la sociedad admite como correctos. Pero en un aparente juego contradictorio la conciben como falsa conciencia que produce una imagen falsa de la auténtica realidad. Esta falsa imagen está producida por el interés de la clase dominante para mantener su situación de dominio, pues, en cualquier sociedad, son las ideas que la clase dominante desea las que se imponen. En “*La ideología alemana*” (1970) explican:

La producción de las ideas y representaciones de la conciencia aparece al principio directamente entrelazada con la actividad material y el comercio material de los hombres como el lenguaje de la vida real. Las representaciones, los pensamientos, el comercio espiritual de los hombres se presentan todavía, aquí, como emancipación directa de su comportamiento material. Y lo mismo ocurre con la producción espiritual, tal y como se manifiesta en el lenguaje de la política, de las leyes, de la moral, de la religión, de la metafísica, etc., de un pueblo. Los hombres son los productores de sus representaciones, de sus ideas, etc., pero los hombres reales y actuantes, tal y como se hallan condicionados por un determinado desarrollo de sus fuerzas productivas y por el intercambio al que él corresponde, hasta llegar a sus formaciones más amplias. La conciencia no puede ser otra cosa La conciencia no puede ser nunca otra cosa que el ser consciente, y el ser de los hombres es su proceso de vida real. Y si en toda la ideología los hombres y sus relaciones aparecen invertidos como en la cámara oscura, este fenómeno responde

a su proceso histórico de vida, como la inversión de los objetos al proyectarse sobre la retina responde a su proceso de vida directamente físico. Totalmente al contrario de lo que ocurre en la filosofía alemana, que desciende del cielo sobre la tierra, aquí se asciende de la tierra al cielo. Es decir, no se parte de lo que los hombres dicen, se representan o se imaginan, ni tampoco del hombre predicado, pensado, representado o imaginado, para llegar, arrancando de aquí, al hombre de carne y hueso; se parte del hombre que realmente actúa y, arrancando de su proceso de vida real, se expone también el desarrollo de los reflejos ideológicos y de los ecos de este proceso de vida. También las formaciones nebulosas que se condensan en el cerebro de los hombres son sublimaciones necesarias de su proceso material de vida, proceso empíricamente registrable y sujeto a condiciones materiales. La moral, la religión, la metafísica y cualquier otra ideología y las formas de conciencia que a ellas corresponden pierden, así, la apariencia de su propia sustantividad, no tienen su propia historia ni su propio desarrollo, sino que los hombres que desarrollan su producción material y su intercambio material cambian también, al cambiar esta realidad, su pensamiento y los productos de su pensamiento. No es la conciencia la que determina la vida, sino la vida la que determina la conciencia. Desde el primer punto de vista, se parte de la conciencia como del individuo viviente; desde el segundo punto de vista, que es el que corresponde a la vida real, se parte del mismo individuo real viviente y se considera la conciencia solamente como su conciencia. (págs. 25-27)

He reproducido un texto tan amplio por varios motivos, por la influencia que tuvo en el posterior desarrollo de las ciencias sociales, porque nos acerca a la comprensión de las características de la ideología y su conciencia y porque permite, por la descripción tan amplia que hacen Marx y Engels, identificar cultura con ideología.

Realmente la gran aportación del marxismo al ámbito de la cultura es su configuración como un producto de las relaciones de producción, es decir está condicionada por el modo de producción de la sociedad que la genera. Igualmente queda fijada como “*sistema de orden*” de acuerdo con la segunda traslación metafórica del concepto que, iniciada su comprensión en la Francia de la Ilustración, permite el mantenimiento de un sistema que hace perdurar las condiciones de desigualdad en las sociedades.

2.2.4.7. El concepto de cultura a finales del siglo XIX. Aproximaciones a la ciencia, conflictos etnográficos

A finales del siglo XIX la presencia de la etnicidad en los intereses y en los trabajos de los autores que se relacionaban con la cultura estimuló el enfoque histórico-cultural y el naciente relativismo. Es el momento en que comienzan a aparecer definiciones que utilizan la descripción en su concepto de cultura. Estos elementos descriptivos están presentes en la mayoría de los autores decimonónicos. Gustav Klemm, al que ya cité al hablar del desarrollo de la Ilustración en Alemania, inició con los diez tomos de su “*Allgemeine Cultur-Geschichte der Menschheit*” el camino para definir el campo científico del concepto de cultura. Aplicó su concepto de cultura a las costumbres de sociedades aisladas, muy cohesionadas, con formas de vida de lenta evolución y con base económica en la agricultura, por contraste con el concepto de civilización construido por la Ilustración, con un ritmo evolutivo rápido.

Edward Burnett Tylor, a quien recoge Khan en su libro (1975), en 1871 publicó en “*Primitive Culture*” una de las definiciones más aceptadas y extendidas de cultura:

La cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad. La situación de la cultura en las diversas sociedades de la especie humana, en la medida en que puede ser investigada según principios generales, es un objeto apto para el estudio de las leyes del pensamiento y la acción del hombre. (pág. 15)

Si bien es cierto que Tylor conocía y se apoyaba en la obra de Klemm el gran logro de Tylor fue convertir a la cultura en objeto sistemático de estudio científico. Con un enfoque globalizar contempla a la cultura como un

sistema procesual y, al mismo tiempo, recorre el camino que llevará a la total pérdida del sentido jerárquico de la cultura y a una visión partitiva de las culturas individuales como todos complejos que se transmiten de generación en generación. Es curiosamente la misma visión que transmiten los difusionistas, por lo que se puede comprobar que no existía tanta lejanía con los evolucionistas como Tylor.

Pero su procedimiento analítico de estudio de la cultura es excesivamente descriptivo, consistía en una profunda disección de la misma hasta obtener el mayor número posible de detalles. Una vez obtenidos estos se procede a una clasificación que además permitiría fijarla en una graduación del nivel de civilización (Tylor E. , 1975, pág. 15) *“sus distintos grados deben considerarse etapas de desarrollo o evolución”*, lo que nos permite incluir a Tylor dentro del darwinismo social. También es evidente el uso del *“método comparativo”* que Tylor desarrolló en un trabajo publicado en 1889 y en el que uso una amplia muestra de más de 300 culturas. Aplicó por tanto una base estadística al método comparativo, intentando calcular las probabilidades de *“adhesión”*, según su propia terminología, sobre las leyes de matrimonio y descendencia. Es evidente que, por su propia formación y la pertenencia a su época Tylor estuvo cerca del determinismo racial. Ahora bien existe una clara contradicción en sus escritos, si en *“Primitive culture”*, citado por Harris (1993, pág. 120) se muestra radicalmente avanzado al proponer *“eliminar la consideración de las variedades hereditarias o las razas humanas y tratar a la humanidad como homogénea”*, en *“Anthropology”* el primer libro de texto escrito sobre la materia nos habla de la especial capacidad de la raza blanca para llevar adelante la labor civilizadora. R. H. Lowie, citado por Mercier (1995) nos dice:

No puede ser mayor-[...]- el servicio que Tylor ha prestado a la antropología al separar la escoria del oro de los antiguos cronistas, recuperando de esta forma un sólido conjunto de datos acerca de los aspectos y períodos de la civilización. (pág. 41).

2.2.5. El siglo XX o el final de la modernidad. Un siglo que no es un siglo

A finales del siglo XIX las distintas disciplinas que tienen a la cultura como elemento clave se fueron formalizando como ciencias nutriéndose de las viejas perspectivas de la Ilustración, la Contrailustración o el Romanticismo. Ahora bien, cada generación intenta una modernización del lenguaje del debate para adaptarlo a la terminología y a las escuelas científicas de su época tal y como afirma Kuper (2001):

[...] evolucionismo a finales del siglo XIX, organicismo a principios del siglo XX, la relatividad durante los años veinte... Hoy, tropos extraídos de la genética compiten con la jerga de la teoría literaria contemporánea. (pág. 28).

Durante el siglo XIX los grandes temas que se gestaron en la visión ilustrada soportaron el positivismo, el materialismo y el utilitarismo, convirtiéndose, ya en el siglo XX, en la idea de una civilización universal de carácter científico y progresista que propició el neopositivismo del Círculo de Viena y que refleja la publicación con la que ingresan en la vida pública "*La concepción científica del mundo: el Círculo de Viena*", firmada por Hans Hahn, Otto Neurath y Rudolf Carnap (Asociación Ernst Mach, 2002):

Toda rama de la ciencia, como hemos considerado especialmente en la física y la matemática, es llevada tarde o temprano en su desarrollo a la necesidad de una revisión epistemológica de sus fundamentos, a un análisis lógico de sus conceptos. Así también ocurre con los ámbitos de la ciencia sociológica, en primer lugar la historia y la economía política. Ya desde hace alrededor de cien años está en marcha en estos ámbitos un proceso de eliminación de vestigios metafísicos. Por supuesto, la purificación aquí no ha alcanzado todavía el mismo grado que en la física; por otro lado, sin embargo, es quizás aquí menos urgente. Parece que aun en el período de máximo desarrollo de la metafísica y de la teología, la influencia metafísica no fue particularmente fuerte aquí, debido quizás a que los conceptos en este ámbito, tales como guerra y paz, importación y exportación, están más cerca de la percepción directa

que conceptos como átomo y éter. No es muy difícil abandonar conceptos tales como “espíritu del pueblo” y en vez de ellos elegir grupos de individuos de un tipo determinado como objeto. Quesnay, Adam Smith, Ricardo, Comte, Marx, Menger, Walras, Müller-Lyer, para mencionar investigadores de las más diversas tendencias, han trabajado en el sentido de la posición empirista y antimetafísica. El objeto de la historia y de la economía política son las personas, las cosas y su ordenamiento. (pág. 121).

La cultura suponía un freno, una barrera para la definitiva modernización, un “último recurso explicativo” (Kuper, 2001, pág. 22) para justificar conductas aparentemente irracionales, esa “stickiness”, esa pegajosidad de la que hablan los teóricos de la elección racional. Pero la firme creencia en que la civilización acabaría por imponerse a las tradiciones locales, menos eficientes, se enfrentaba a una realidad distinta: la resistencia de las subculturas paralizaba proyectos de desarrollo. Una cultura y unas tradiciones que eran el refugio de los ignorantes o el instrumento de los poderosos para salvaguardar sus privilegios.

Desde el punto de vista opuesto, el que nace de la Contrailustración, el camino que se recorre es distinto, se construye desde el idealismo, el historicismo de la relatividad cultural, la hermenéutica, para finalizar en lo que hoy denominamos políticas de identidad.

Ciertamente la cultura siempre se construye en oposición a algo y en el siglo XX se genera una nueva oposición que supera la vieja división entre cultura y naturaleza, generada tras el maremoto de Lisboa de 1755. A partir de ahora se separa la conciencia colectiva, la cultura, de la psique individual construyendo la última dicotomía cultura-sociedad. Será cultura todo aquello que no forma parte de las estructuras económicas de decisión y de poder, por cuanto se identifican con la dimensión ideológica de la vida comunitaria frente a la organización del gobierno, el trabajo o la familia.

Norbert Elias en el primer volumen de su excelente obra “*El proceso de la civilización*” aborda las diferencias entre la noción alemana de cultura y la

francesa civilización. En la concepción alemana de cultura, su *Kultur* (1988, pág. 4) se refiere “*esencialmente a hechos intelectuales, artísticos y religiosos. [..los alemanes] trazan una nítida línea divisoria entre este tipo de hechos, por un lado, y los hechos políticos, económicos y sociales, por el otro*”. Ha sido pues la tendencia de la Contrailustración la que ha inspirado este intento de especialización, de acotación del concepto de cultura.

Por otra parte, como ya vimos anteriormente, a mediados del siglo XX comienza a generarse literatura en el seno de la otra dicotomía sociedad-cultura, fundamentalmente en autores como Linton, Bourdieu o Braudrillard (citados por García Canclini; 2004) que intentan establecer definiciones de cultura que se limitan a los valores símbolo y signo, permitiendo separar, en sus planteamientos, lo socioeconómico de lo cultural.

El marxismo seguía ocupando su espacio en el inicio de la segunda mitad del siglo. Paramio (1993), no obstante, relata que para un gran número de filósofos de la ciencia el psicoanálisis y el marxismo eran ejemplos de falsas ciencias. Paradójicamente:

el marxismo atravesaba una fase de hegemonía cultural en los países de la Europa y la América latinas, y había comenzado un notable auge en los medios académicos anglosajones. Y a la vez, sin embargo, nunca había sido tan claro que esta hegemonía y este auge coincidían con un completo caos respecto a lo que pudiera entenderse por marxismo. Las más dispares interpretaciones filosóficas se pretendían marxistas, y un número considerable de autores se atribuían además la única interpretación ortodoxa de la herencia de Marx, con resultados francamente heterogéneos.

El diagnóstico lógico era, por tanto, que el marxismo se había convertido en un sistema de valores y creencias, o, hablando de forma más precisa, en un conjunto de sistemas que sólo compartían el anticapitalismo (pág. 552).



2.2.5.1. Cultura como concepto científico

La construcción del concepto sobre cultura vió, en el siglo XX, los intentos realizados fundamentalmente, desde la antropología, para identificar un paradigma científico que “*organizara el saber sobre la cultura*”, en opinión de García Canclini (2004, pág. 30), coincido con él en que la postmodernidad y su “*pensamiento débil*”, junto al relativismo epistemológico ha debilitado aquella pretensión de universalidad del conocimiento científico y su lenguaje que mostró el positivismo lógico de la mano del primer Wittgenstein, Russell y el Circulo de Viena citados por Castro Nogueira, Castro Nogueira, y Morales Navarro (2005). Por otra parte, según García Canclini (2004):

La propia pluralidad de culturas contribuye a la diversidad de paradigmas científicos, en tanto condiciona la producción del saber y presenta objetivos de conocimiento con configuraciones muy variadas. (pág. 30)

Ciertamente la cuestión se torna compleja cuando además el concepto en juego, como es el de cultura, tiene una larga historia precientífica como estamos comprobando, iniciando su relación con la ciencia como objeto sistemático de estudio tras el empuje dado por Tylor a su estudio.

En una extensa obra Kroeber y Kluckhohn (1952) agrupan en seis diferentes grupos las 164 definiciones de cultura que analizaron, afirmando que lo que caracterizaba a cada grupo era la diversidad de los aspectos elegidos como rasgos definitorios: definiciones descriptivas, históricas, normativas, psicológicas, estructurales y genéticas.

A finales del siglo XX John Bodley (2011)) realiza una nueva clasificación y fija ocho tipologías de definiciones en virtud de sus contenidos.

- 1) Tópica: La cultura se basa en una serie determinada de tópicos o categorías como la organización social, la economía o el sistema de relaciones familiares.

- 2) Histórica: La cultura se construye mediante la endoculturación, es decir el proceso que transmite las formas de pensar, conocimientos, costumbres y reglas de la generación más antigua a la nueva.
- 3) Comportamental: La cultura es el comportamiento compartido por el grupo humano que vive del mismo modo.
- 4) Normativo: La cultura se refiere a los ideales, los valores y las reglas comunes que se utilizan en la vida diaria de la sociedad.
- 5) Funcional: La cultura consiste en la manera en que los grupos humanos solucionan los problemas de adaptación.
- 6) Mental: La cultura reúne un complejo de ideas y los hábitos aprendidos, que inhiben impulsos.
- 7) Estructural: La cultura consiste en ideas, símbolos, o comportamientos, modelados o pautados e interrelacionados.
- 8) Simbólica: La cultura se basa en los significados aleatorios y arbitrarios que se asignan por la sociedad y que son compartidos por sus miembros.

No quiero terminar el apartado sin hacer referencia a la obra de Marvin Harris y a su libro “*Teorías sobre la cultura en la era postmoderna*” (Harris, *Teorías sobre la cultura en la era posmoderna*, 2000a) que nos dice:

El único ingrediente fidedigno que contienen las definiciones antropológicas de la cultura es de tipo negativo: la cultura no es lo que se obtiene estudiando a Shakespeare, escuchando música clásica o asistiendo a clases de historia del arte. Más allá de esta negación impera la confusión. Para algunos antropólogos, la cultura consiste en los valores, motivaciones, normas y contenidos ético-morales dominantes en un sistema social. Para otros, la cultura abarca no sólo los valores y las ideas, sino todo el conjunto de instituciones por las que se rigen los hombres. Algunos antropólogos consideran que la cultura consiste exclusivamente en los modos de pensamiento y comportamiento aprendidos mientras que otros atribuyen mayor importancia a las influencias genéticas en el repertorio de los rasgos culturales. Por último, unos opinan que la cultura consiste exclusivamente en pensamientos o ideas, mientras que otros defienden que consta tanto de los pensamientos e ideas como de las actividades anejas a los mismos. (pág. 17).

Personalmente opino que en estos momentos, no se puede establecer la definición de cultura en términos exclusivamente ideacionales y, quizás, como a posteriori estableceré, me inclino por considerar la cultura una suerte de matriz de elección que da sentido a la actuación de los individuos en una sociedad.



10)

2.2.5.2. Relativismo y particularismo histórico. Boas

La definición de Tylor fue retomada y reelaborada, con más o menos añadidos y aciertos, por numerosos autores, fundamentalmente británicos y americanos. Será en las universidades de Estados Unidos donde comience una tendencia que marcará la historia de la cultura durante gran parte del siglo XX: el relativismo. Esta posición viene a romper la línea argumental del evolucionismo de Morgan (Valdés Gázquez, 1998) y supone un cambio completo respecto a la definición de Tylor. La figura central de la escuela del particularismo histórico es Franz Boas. Ya a finales del siglo XIX, en 1887, Boas debate con Otis Mason (citado por Trigger; 1992) sobre el criterio de exposición museológica de los materiales que se estaban acumulando en los museos norteamericanos. En su opinión debían ser expuestos según áreas geográficas y no por secuencias evolutivas, siguiendo, en cierto sentido, los criterios difusionistas de las áreas culturales como explica en su Libro *“Franz Boas: textos de antropología”* (2008), concretamente en el capítulo que titula *“Los principios de la clasificación etnológica”*. Este texto supone un primer cuestionamiento de las teorías evolucionistas al que acompañó *“Las limitaciones del método comparativo”*, otro capítulo de su libro, una crítica y un cambio de finalidad en el método, más cercano al difusionismo que al darwinismo social. Lo primero que Boas se plantea es la necesidad de separar los ejemplos de convergencia de los de evolución paralela, al mismo tiempo afirmaba la existencia de (Harris, 1993; Pág. 224) *“muchas y notables semejanzas culturales que no podían explicarse por difusión”*. No es posible construir un gran sistema de evolución que incluya a toda la humanidad en diferentes etapas de una única fórmula de desarrollo. Ahora bien, no se puede afirmar que Boas fuera antievolucionista, simplemente entendía que la difusión estaba más extendida que la invención independiente. La evolución de las

diferentes culturas de los pueblos eran un problema histórico y como tal debía ser tratado. Con ese fin se dispuso a desarrollar un nuevo método: el *histórico*. El método consistía en realizar un estudio detallado de la forma de vida y, a ser posible, la historia del grupo humano objeto de estudio, compararlo con un estudio similar de los grupos vecinos dentro de las mismas áreas geográficas y, finalmente, intentar buscar leyes del desarrollo cultural. Pese a la búsqueda nomotética en el método histórico Boas era especialmente escéptico sobre su descubrimiento, aunque esto no signifique que, como nos dice Harris (1993):

Que [...] se erigiera conscientemente en defensor de la preposición de que en la historia no existen regularidades, sino más bien que era consciente de que el alcance de las regularidades se había sobreestimado groseramente. (pág. 225)

Boas afirma (1993):

Un estudio detallado de las costumbres en su relación con la cultura total de la tribu que las practica, en conexión con una investigación de su distribución geográfica entre las tribus vecinas, nos suministra casi siempre un medio para determinar con considerable exactitud las causas históricas que condujeron a la formación de las costumbres en cuestión y a los procesos psicológicos que actuaron en su desarrollo. Los resultados de las investigaciones conducidas a través de este método pueden ser triples. Pueden revelar las condiciones del medio ambiente que han creado o modificado los elementos culturales; pueden aclarar factores psicológicos que actúan en la formación de la cultura; o pueden mostrarnos los efectos que las conexiones históricas han tenido sobre el desarrollo de la cultura. (págs. 31-32).

Una vez establecido el método histórico, a finales del siglo XIX, momento en el que se produjeron los primeros acercamientos a la conceptualización científica de cultura, y en un entorno que comienza a cambiar Franz Boas desarrolla su propia definición del concepto de cultura que supondrá un cambio cualitativo respecto a los iniciales conceptos descriptivos (Boas, *Cuestiones fundamentales de la antropología cultural*, 1965):

Puede definirse la cultura como la totalidad de las reacciones y actividades mentales y físicas que caracterizan la conducta de los individuos componentes de un grupo social, colectiva e individualmente, en relación a su ambiente natural, a otros grupos, a miembros del mismo grupo y de cada individuo hacia sí mismo. También incluye los productos de estas actividades y su función en la vida de los grupos. La simple enumeración de estos varios aspectos de la vida no constituyen, empero, la cultura. Es más que todo esto, pues sus elementos no son independientes, poseen una estructura. (pág. 166).

De un concepto como el de Tylor que nos presentaba a la cultura, siguiendo la línea de los evolucionistas, como singular, uniforme, progresiva y universal, avanzamos hacia la visión que refleja Boas como plural, histórica, integrada y relativa. Es evidente el abandono de la cultura jerárquica y se impone la visión de múltiples culturas, muchas de ellas conectadas y, mutuamente, influenciadas. Como afirma Xon de Ros (de Ros, 2007):

En su obra “The primitive mind” de 1911, Boas va a sentar las bases de un nuevo paradigma metodológico y teórico en los estudios antropológicos que tendrá también una influencia decisiva no sólo para el futuro de la disciplina, sino también, fundamentalmente, para la concepción moderna del primitivo y para el estudio de la cultura en general. Rechazando el determinismo biológico y las jerarquías raciales en las que se asentaba la práctica etnográfica de sus predecesores, Boas propone una definición de cultura en términos de tradición, usos y costumbres que rompe con la interpretación de la tradición humanista, y con las nociones de superioridad e inferioridad del desarrollo evolucionista. Desde este enfoque todas las culturas son en sí mismas propiamente civilizadas. (pág. 66).

Boas, nacido alemán y formado en Alemania, fue influido por Adolf Bastian, citado por Kuper (2001), primer director del Museo de Etnología berlinés y componente de la corriente del difusionismo alemán. Para Bastian las culturas eran híbridas en permanente cambio. El préstamo, la difusión, es el mecanismo primario del cambio cultural y eran consecuencia de procesos locales por lo que no son posibles los patrones fijos de desarrollo que planteaba la teoría evolutiva.

Del mismo modo, Boas y sus seguidores consideraban que es la cultura la que nos conforma como somos, no la biología. Es el escenario cultural de nuestro desarrollo el que se impone y por tanto, la raza o el género son construcciones culturales no condiciones naturales inmutables. Como afirma Martínez-Hernández (2011, pág. 873)) la relación entre el individuo y la cultura se configura como un *'determinismo cultural del comportamiento'*.

2.2.5.3. Funcionalismo. Funcionalismo-estructural

Una de las características fundamentales del funcionalismo es que conceptualmente la cultura no es un simple ensamblaje de rasgos mezclados, sino un conjunto holístico de elementos complejos que constituyen mecanismos interdependientes unos de otros. Las instituciones sociales están en conexión con el resto de los patrones culturales, y así, todo patrón de cultura se reflejará en otro y dos culturas que integran de modo distintos los rasgos análogos son, en realidad totalmente distintas. Por tanto, se puede afirmar que la sociedad es un todo integrado

El término “*funcionalismo*” se halla unido al nombre de Bronislaw Malinowski. Éste, en efecto, intentó definir toda la realidad socio-cultural a partir de la teoría desarrollada bajo este nombre, si bien él tendía a exagerar sus propios méritos, sería injusto el minimizarlos. Esto es lo que parece hacer R.H. Lowie al rendirle homenaje (citado por Mercier, 1995):

En breve, apenas se podrá decir que él sea el padre o el único interprete del funcionalismo. Nosotros saludamos con alegría a su más claro y persuasivo heraldo. Otros han practicado o profesado esta fe: él ha hecho las dos cosas. (págs. 131-132)

Tanto es así que, Radcliffe-Brown (1974, pág. 215) afirma: “*Esta Escuela Funcional no existe realmente; es un mito inventado por el profesor Malinowski.*”

Pero verdaderamente, el hecho existía antes que la palabra, y desde que surgieron estudios sociales, gran número de investigadores habían presentido, y algunos habían dicho que un hecho no puede ser interpretado sin tener en cuenta, si no todos los demás, por lo menos todos los que están en conexión con el mismo. Este fue un tema menor, aunque en algún caso revistiera mayor importancia, del evolucionismo del siglo XIX. En la época en la que Malinowski comenzó sus trabajos la idea estaba, en expresión de

Mercier (1995, pág. 132) “*en el aire*”, y Franz Boas, a lo largo de su obra, había señalado su importancia.

La noción de función y la de integración social estaban presentes en la obra de Durkheim (2007), aunque Malinowski (1970) las haya utilizado en posiciones más sistemáticas. Durkheim planteó en “*Las reglas del método sociológico*” (2005) que la sociedad se compone de diversas instituciones, con su función específica, que se integran sistémicamente y de forma similar a los seres vivos, con órganos especializados, y, del mismo modo, que un ser vivo puede enfermar una sociedad puede caer en anomia. Pero lo cierto es que Durkheim no contemplaba la cultura como objetivo de estudio sino los hechos sociales, pese a ello, ejerció una notable influencia sobre las escuelas británicas y norteamericanas de cultura. Marcel Mauss (1970-72), sobrino y colaborador de Durkheim, puso en primer plano la idea de totalidad. En palabras de Harris (1993):

Aunque a muchos lectores les parecerá autoevidente, no dejaremos de señalar que Marx y Engels se apoyaban en un modelo «funcionalista de la vida sociocultural. Esto en sí mismo no tiene nada de sorprendente: Comte, Spencer y Morgan fueron también funcionalistas mucho antes de que los difusionistas alemanes y los boasianos dieran a Malinowski pretexto para suponer que la idea de que las partes de la cultura están interrelacionadas tenía algo de nuevo. (pág. 205)

En los años comprendidos entre las dos guerras mundiales fueron puestos de relieve por muchos autores los temas “*funcionalistas*”. Thurnwald en su obra “*La economía de las comunidades primitivas*” (1937) nos presenta un trabajo realizado antes que el de Malinowski, y en el que insistía sobre las interrelaciones entre todos los órdenes de hechos. Sin embargo, fue Malinowski el animador de la revolución funcionalista. Las posiciones teóricas de Malinowski fueron rápidamente contrarrestadas pero cambió profundamente el concepto de la investigación y el trabajo de campo.

Malinowski, citado por Mercier (1995) asumió dar forma teórica a todas las sugerencias y experimentos realizados con anterioridad o que se estaban

ejecutando todavía, definiendo el análisis funcional que tendrá como objetivo:

La explicación de los hechos antropológicos, en todos los niveles del desarrollo, por su función, por el papel que juegan dentro del sistema total de la cultura, por el modo de estar unidos entre sí en el interior de este sistema, y por la manera que este sistema está unido al mundo físico. La identidad real de una cultura parece reposar en la conexión orgánica de todas sus partes, sobre la función que tal detalle realiza en el interior de su sistema, sobre las relaciones entre el sistema, el medio y las necesidades humanas. (pág. 132)

El término “*orgánica*” en relación con “*función*” es importante para el desarrollo de la teoría funcional de la cultura de Malinowski, y es también el más vulnerable. La nueva corriente a la que da forma Malinowski fue denominada inicialmente “*organicismo*”, en un sentido evidentemente distinto del que trasladaban las viejas teorías.

La función, en este aspecto más simple y básico de la conducta humana, puede ser definida como la satisfacción de un impulso orgánico por medio del acto apropiado. Como es obvio, forma y función están inextricablemente relacionadas. (Malinowski B. , 1970, pág. 90)

Efectivamente, el punto más débil de la teoría que construyó Malinowski a través de sus obras ha sido, afortunadamente, construido después , y puede ser separado del conjunto sin perjudicarlo, se trata de la “*teoría de la necesidad*” aunque que llegó a considerarla la base de su edificio. Éste tiene la ventaja de postular la unidad del hombre manteniendo bajo control los determinismos geográficos. Pero los inconvenientes son importantes: parte de la constatación de que los hombres tienen necesidades universales, y la cultura es el medio que permite satisfacerlas; existe una respuesta cultural para cada necesidad. El hombre resuelve sus problemas culturalmente.

Si podemos llegar a establecer qué son las diversas necesidades, cuáles de ellas son fundamentales y cuáles contingentes, cómo se relacionan y cómo surgen estas últimas, podremos definir la función más

precisa y comprensivamente, y mostrar la importancia real del término. (Malinowski B. , 1993, pág. 181).

Para Malinowski, una cultura debe ser considerada como una totalidad coherente, no pudiendo en ningún caso ser interpretados separadamente todos los aspectos que presenta. Tal método debía conducir al desarrollo de investigaciones más intensivas que las realizadas hasta entonces. El fin perseguido había de ser el conocimiento de la totalidad cultural.

Igualmente el simbolismo, fundamentalmente el lenguaje, se constituye como un elemento esencial en la configuración del concepto funcionalista de cultura. Malinowski en *“El grupo y el individuo en el análisis funcional”* (1993) afirma:

El simbolismo hizo su aparición con las primeras apariciones de la cultura humana. Es en esencia esa modificación del organismo humano que le permite transformar el impulso fisiológico en un valor cultural. (pág. 295).

Malinowski en *“La cultura”* (1975, pág. 67) describe la cultura como *“una realidad instrumental que ha aparecido para satisfacer las necesidades del hombre que sobrepasan la adaptación al medio ambiente”*.

Vistos, pues, los elementos que articulan el concepto de cultura del funcionalismo: el concepto de función, su estructura sistémica, la teoría de la necesidad, el simbolismo y, finalmente su carácter instrumental. Ahora bien, quiero introducir un elemento a mi parecer esencial y es su incapacidad para realizar análisis diacrónicos. El análisis funcionalista del siglo XX es siempre exclusivamente sincrónico:

Por otra parte, Marx y Engels compartían con Comte, Spencer y Morgan un funcionalismo totalmente compatible con y de hecho deliberadamente subordinado a un interés por el cambio. El contraste aquí es marcado con los funcionalistas del siglo xx, capaces sólo de análisis sincrónicos. En relación con esto hay un aspecto del funcionalismo de Marx y Engels que merece comentario especial: la concatenación economía-estructura

social-ideología es un modelo causal, a la vez diacrónico y sincrónico, que proporciona una base para discernir qué partes del sistema son más o menos influyentes, más o menos persistentes. (Harris, 1993, pág. 206).



2.2.5.3.1. Escuela de cultura y personalidad

Reflejo de su nombre, su centro de interés se fija en las relaciones entre la cultura y el individuo articulándose en las relaciones del particularismo histórico con corrientes dominantes de la psicología y el psicoanálisis. Mientras el mundo vivía el intervalo entre las dos grandes guerras, el particularismo histórico y el progresivo alejamiento de las nociones de causalidad y evolución interactuaron con las doctrinas de Sigmund Freud, fundamentalmente las relacionadas con la cultura que expone en “*Tótem y tabú*” (2000) y en “*El malestar en la cultura*” (2005). Esta relación no podía ser pacífica y como nos dice Harris (1993):

Con el tiempo, la tendencia de la antropología al mentalismo y al estudio de lo individual le hizo pasar por encima del fisicalismo de Freud, aunque ello no ocurrió antes de que las dos escuelas sufrieran drásticos cambios: los freudianos renunciaron a su evolucionismo y sustituyeron sus complejos instintivos universales por el relativismo cultural, mientras que los boasianos por su parte dejaron a un lado su insistencia en la historia y en la difusión. El resultado podría llamarse la versión americana del funcionalismo sincrónico: cultura y personalidad. (pág. 340).

La escuela de cultura y personalidad desarrolló sus teorías a lo largo de tres fases temporales: prefreudiana, freudiana y otra que se puede denominar “*nuevas tendencias*”. Uno de los elementos claves, en el que todos los componentes de la escuela en todas sus fases coinciden, es que las investigaciones, los trabajos etnográficos que se lleven a cabo deben ser significativos para la población estudiada. Ahora bien, este enfoque no es exclusivo de la escuela, es anterior en el tiempo y la gran mayoría de los defensores del planteamiento “*emic*” de investigación, Boas, Lowie o Nadel (Harris, 1993), como los más representativos, no pertenecen a la escuela. El lenguaje común de los estudios e investigaciones que utilizaba, en las décadas iniciales del siglo, una mezcla de términos socioculturales y

psicológicos fue dando paso a una elección consciente a favor del lenguaje psicológico.

Se puede, en alguna medida, describir los planteamientos de la escuela, como formas psicológicas de funcionalismo que intentan relacionar las creencias y las prácticas culturales con la personalidad en un proceso de interacción permanente. Así, las experiencias de la infancia influirán profundamente en la formación de un tipo básico de personalidad adulta de carácter nacional y en la configuración de las instituciones culturales. Por tanto, buscaban identificar no sólo los rasgos o patrones culturales más relevantes que definen una cultura sino también ciertos modelos de personalidad que caracterizaban a dicha cultura. Una personalidad típica era lo que prevalecía entre la gente de una sociedad dada, debido a la cultura que compartían, también creían que las diferencias entre las culturas correspondían a diferencias de tipo de personalidades que se presumía eran típicas o prevalecientes en esas culturas. Las personalidades típicas han sido conceptuadas alternativamente como "*personalidad configuracional*", "*estructuras de caracteres*", "*personalidad básica o modal*" y el "*carácter nacional*". Sin embargo, en esta búsqueda, los miembros de esta escuela eluden analizar por qué tales modelos nacionales de personalidad tienen lugar en algunas culturas y en otras no.

Intentando afirmar esa línea de pensamiento se llevaron a cabo estudios sobre el carácter nacional (Harris, 1993) de Estados Unidos, Inglaterra y Francia, que realizó Gorer, de Japón por Benedict y, de nuevo, Estados Unidos, éste realizado por Mead, aunque todos han sido cuestionados por el uso de una metodología poco ortodoxa. Otros dos estudios se hicieron particularmente famosos al intentar relacionar las formas de crianza de los niños con la personalidad modal de los adultos y las instituciones culturales.

Los dos tuvieron origen en el grupo centrado en torno a Mead, Benedict y Geoffrey Gorer, y los dos fueron producto de las presiones de la segunda guerra mundial y de la guerra fría y tuvieron como objetivo el

mejorar el conocimiento que los combatientes tenían de sí mismos y de sus enemigos. (Harris, 1993, pág. 384).

El primero relacionaba los hábitos de limpieza que se les imbuían a los niños japoneses con su supuesta personalidad compulsiva. Gorer, citado por Harris (1993), afirmaba que tales hábitos de limpieza explicaban:

el contraste entre la general gentileza y amabilidad de los japoneses y de la vida japonesa, que de siempre ha encantado a prácticamente todos sus visitantes, y la brutalidad y el sadismo de los japoneses en la guerra. (pág. 384)

Curiosamente Benedict en su libro sobre Japón "*El crisantemo y la espada. Patrones de la cultura japonesa*" (2007) habla sobre los hábitos de limpieza pero relacionándolos únicamente con su sentido del orden.

Otro de los estudios de Gorer, en este caso realizado junto a Rickman, relacionaba la costumbre de los grandes rusos de fajar fuertemente a los niños durante nueve meses con personalidades maniaco-depresivas.

El objetivo básico de los dos estudios era mostrar que la experiencia de los cinco o seis primeros años tiene una influencia crucial en la formación de la personalidad y los tipos modales nacionales.

Fueron dos alumnas de Boas las que dieron impulso a la escuela de cultura y personalidad: Ruth Benedict con su "*Patterns of culture*", traducida al español como "*El hombre y la cultura*" (1944) y Margaret Mead, que también fue alumna de Benedict, con "*Coming of age in Samoa*", traducida al español como "*Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*" (1993).

La contribución más importante de Benedict fue su argumento para el estudio de culturas completas, que llamó configuracionista. Cada cultura, afirmaba, es moldeada en una forma o modelo único, es decir, se organiza alrededor de una ethos cultural central y, consecuentemente, es una configuración o totalidad integrada. Aunque los miembros individuales en esas culturas pueden diferir en sus personalidades, el sistema cultural tiende a empujarlos hacia un tipo ideal de personalidad. Aquellos cuya

personalidad es más compatible con el ideal cultural debieran ser los más felices y los que mejor se ajustan a la sociedad.

Por su parte, Mead definió la cultura como un comportamiento aprendido, poniendo especial énfasis en el estudio de las instituciones de la transmisión cultural intentando un análisis diacrónico.

Se puede, pues, en alguna manera resumir las aportaciones de la escuela al estudio de la cultura en varios elementos claves:

- Rechazo de la causalidad y de la evolución.
- Interpretación psicológica de las culturas.
- Configuración de personalidades modales.
- Importancia de la primera socialización.

2.2.5.3.2. *Funcionalismo-estructural*

Martínez Veiga (2013) nos dice que Radcliffe-Brown comenzó su trabajo al mismo tiempo que Malinowski. En 1922 se publicaron dos libros fundamentales para la comprensión de la sociedad y la cultura “*The Andaman Islanders*” de Radcliffe-Brown y “*Argonauts of the Western Pacific*” de Malinowski. Pese a que los dos investigadores trabajaron independientemente y, básicamente, en direcciones distintas, son colocados juntos con frecuencia bajo el título de funcionalistas. Lo cierto es que tal afirmación contaba con la frontal oposición del propio Radcliffe-Brown (1974, pág. 215): “*la afirmación de que soy un ‘funcionalista’ me parecía carente de sentido*”.

Ciertamente la noción de función es esencial en la obra de Radcliffe-Brown, pero con una interpretación reconocida de Durkheim profundamente ortodoxa. Tanto es así, que recoge la definición de “función” que generó Durkheim:

El concepto de función aplicado a las sociedades humanas se basa en una analogía entre vida social y vida orgánica. El reconocimiento de la analogía y de alguna de sus implicaciones no es nuevo. [...] La definición de Durkheim es que la ‘función’ de una institución social es la correspondencia entre ésta y las necesidades (besoins en francés) del organismo social. Esta definición requiere cierta elaboración. En primer lugar, para evitar la posible ambigüedad, y en particular la posibilidad de una interpretación teleológica, me gustaría sustituir el término ‘necesidades’ por el término ‘condiciones necesarias de existencia’, o, si se usa el término ‘necesidad’, que sea entendido sólo en ese sentido. (Radcliffe-Brown, 1974, pág. 203).

En su obra, el concepto de estructura es tan importante como el de función y no pueden estar separados. Una estructura social que comprende, según el mismo manifiesta en Cap. X. de su libro “*Estructura y función en la sociedad primitiva*” (1974) denominado “*Estructura social*”, todas las “*relaciones*” entre los organismos individuales y sus “*formas de asociación*” (pág. 216). Así pues, se observa una “*compleja red de relaciones que*

tienen una existencia real. Uso el término 'estructura social' para denominar esta red." (pág. 217).

Radcliffe-Brown puede ser considerado como un antecedente del estructuralismo, aunque quizás algunas de las evoluciones posteriores del mismo le hubieran sorprendido. Entre el estructuralismo de Radcliffe-Brown y el de Lévi-Strauss, en opinión de Mercier (1995), existen grandes diferencias, también son distintas las fuentes de inspiración, puesto que uno investigó sobre todo, en el campo de la sociología y la biología, mientras que el otro haría intervenir disciplinas menos clásicas para los antropólogos. La influencia de Radcliffe-Brown ha sido muy grande pudiendo decirse de él, aún más que de Malinowski, que toda una generación de investigadores de campo ingleses le debe su metodología de investigación.

Su obra manifiesta una gran coherencia con el máximo de matices posible. La posición sociológica y la culturista se oponen o se alternan a lo largo del devenir de las ciencias de la cultura. Radcliffe-Brown eligió resueltamente la primera. Él decía que hacía sociología, "*sociología comparativa*" (1974, pág. 217), comenzando un camino que lleva a la desafección frente al concepto de cultura, desafección que reposa, en opinión de Hart, citado por Mercier (1995):

Sobre la convicción de que el comportamiento humano puede estar mejor estructurado en términos de interacciones, las cuales eran consideradas más bien entre las poblaciones que entre los individuos y los elementos culturales. (pág. 140).

Como vimos en el capítulo que ha servido de apertura al siglo XX, tras la diferenciación cultura-naturaleza del siglo XVIII el camino emprendido por los funcionalistas-estructurales llevará a la dicotomía cultura-sociedad. Radcliffe-Brown argumentaba que en un proceso de observación (1974):

No observamos una 'cultura', puesto que esta palabra denota, no una realidad concreta, sino una abstracción, y se usa normalmente como una vaga abstracción. (pág. 217).

Pero permanece abierto a todas las sugerencias, siendo suficiente ver que, ante todo, reconoce el interés de las investigaciones dedicadas a las reacciones del individuo frente a un contexto socio-cultural.

Resulta interesante observar cómo mantiene firmemente la creencia ilustrada en el progreso que, posteriormente, la II Gran Guerra hará perder:

Es conveniente, creo, usar el término "progreso" para designar el proceso mediante el cual los seres humanos logran un mayor control sobre el entorno físico, mediante el incremento del conocimiento y el avance de la técnica por inventos y descubrimientos ((Radcliffe-Brown, 1974, pág. 231).

En línea con el funcionalismo de Malinowski mantiene el criterio de que los análisis son sincrónicos y que es imposible analizar el cambio social en sociedades sin escritura, ya que el único camino es la documentación escrita. Sin embargo, difiere en cuanto considera que el modelo simple de "*contacto cultural*" no es capaz de explicar los profundos cambios que se habían producido con el colonialismo. En el fondo de su obra late una profunda preocupación por el orden y la reproducción social que hereda de Durkheim.



2.2.5.4. Neoevolucionismo

Las décadas siguientes a la II Gran Guerra, hasta el despertar que supuso la primera crisis del petróleo en 1973, fueron una época de prosperidad económica sin precedentes y de hegemonía política occidental incuestionable. Esta situación estimuló una nueva perspectiva relativamente materialista que llevó a la sociedad a considerar que existía un modelo histórico y que el progreso tecnológico era la clave para mejorar la sociedad.

El neoevolucionismo que se desarrolló en los Estados Unidos durante la década de los sesenta fue otro intento de los antropólogos que vivían en un país políticamente dominante por 'naturalizar' esa situación mediante la demostración de que se trataba de un proceso evolutivo que había permitido a los seres humanos adquirir un mayor control sobre su medio ambiente y una mayor libertad con respecto a la naturaleza (Trigger, 1992, pág. 271).

Los evolucionistas del siglo XIX tienen la creencia de que las sociedades tienden a ser más felices cuanto mayor desarrollo alcanzan, mientras que los neoevolucionistas piensan que las sociedades más simples son más felices que las complejas. Pero, mientras los evolucionistas del siglo XIX consideraban primordial el concepto de progreso social, los neoevolucionistas descartan el determinismo e introducen la probabilidad. Argumentan que las sociedades preservan su estilo de vida, su cultura a menos que factores fuera de su control provocaran un cambio. Su postura es muy cercana a la de los difusionistas, muy lejos de la creatividad individual que había defendido Spencer y los evolucionistas del XIX para intentar explicar el cambio cultural. Ahora bien, los neoevolucionistas racionalizan su postura en términos de ecosistemas y superan mediante la evidencia arqueológica las notables similitudes que los difusionistas no pudieron explicar. Su línea fundamental de investigación se orienta hacia el análisis del cambio social y de los patrones de desarrollo que tengan relación con la cultura. Ahora bien, entienden que la cultura es sólo uno de

los tres niveles de fenómenos en que se desarrolla el mundo. Así pues, a los fenómenos culturales hay que añadirles los físicos y biológicos. Por tanto la distinción entre ciencias naturales y sociales se basa no en el método sino en la naturaleza del objeto de estudio.

Con antecedentes en Alexander Lesser y Gordon Childe, los exponentes fundamentales del neoevolucionismo son Leslie White y Julian Steward (Trigger, 1992).

Lesser, otro de los alumnos de Franz Boas, a finales de los años treinta creía que las sociedades evolucionaban desde formas simples a formas complejas introduciendo de nuevo la perspectiva evolucionista en las ciencias sociales. En 1939 Lesser rompió públicamente con el particularismo histórico, argumentando que era posible conocer y demostrar las reglas generales de la evolución cultural (Belmonte; 1985). Por su parte Childe, durante el tiempo que dirige el Instituto de Arqueología de la Universidad de Londres se acerca al estudio de la evolución social desde una posición cercana a posiciones netamente materialistas:

En esta etapa se dedica a profundizar en los aspectos teóricos más oscuros y complejos del marxismo, de manera que puede decirse que su compromiso ideológico e intelectual con el marxismo se fue acrecentando conforme pasaba el tiempo. Durante esos años publica un libro y siete artículos dedicados a tratar el tema crucial de la evolución social. (Alcina Franch, 1999, págs. 82-83)

Su explicación de la revolución neolítica debida a la posibilidad de generar excedentes posibilitando cambios tecnológicos y un significativo aumento poblacional refleja un evolucionismo multilíneal.

Leslie White (1982), el primer impulsor del neoevolucionismo, rechaza el particularismo histórico de Boas y el reduccionismo psicológico de la escuela de cultura y personalidad y se considera a sí mismo un heredero de Morgan y su evolucionismo. White introduce un nuevo concepto

“*Evolución general*,” que trata el progreso como una característica cultural general, aunque no necesariamente específica.

Al introducirse en el estudio de los fenómenos que comprenden el mundo White creía que podían ser explorados a partir de tres diferentes puntos de vista: el histórico, el funcional y el evolucionista o formal temporal. El punto de vista histórico estudia la cultura con un enfoque diacrónico y particularista. El estudio funcional plantea una foto fija, un estudio sincrónico que pretende discernir la estructura formal de una sociedad y las interrelaciones funcionales de sus componentes. Mientras que, el estudio evolucionista es generalizador y diacrónico ya que ve los casos particulares como generales de tendencias mayores.

Las dos obras más ambiciosas de White se publicaron en 1959 (Marzal, 1997) y en ellas habla de la cultura como de un fenómeno humano general y pidiendo que no se hablase de culturas en plural. Esa afirmación representa una maduración desde posiciones anteriores, pues como nos dice Trigger (1992):

A pesar de los esfuerzos que a veces hacía White por imponer sus teorías, también puso de manifiesto que éstas servían para estudiar las líneas generales del desarrollo cultural, pero no para inferir rasgos específicos de las culturas individuales. (pág. 273).

Describió la cultura como un elaborado sistema termodinámico. Si inicialmente afirmó que la cultura funcionaba encaminada a lograr que la vida humana fuera más segura y duradera, a posteriori, en línea con la teoría de sistemas, rechazó esa visión antropocéntrica reflejando que únicamente evolucionaban para conseguir sus propios intereses. Es decir, la cultura se conforma como un sistema y su fin es la performatividad del propio sistema, como ya vimos al hacer referencia, por medio de Lyotard (1989) a la actual Systemtheorie de los teóricos alemanes. Su percepción del cambio cultural es, por tanto, materialista y altamente tecnocrática:

En su opinión, los sistemas culturales se componen de elementos tecnoeconómicos, sociales e ideológicos y que “sistemas sociales están...determinados por los sistemas tecnológicos”, y la filosofía y las artes expresan la experiencia tal como queda definida por la tecnología y reflejada en los sistemas sociales (Trigger, 1992, pág. 272).

Sostenía que el subsistema tecnológico desempeñaba un papel fundamental pues era el factor determinante de la evolución cultural. Y así, formuló su “*ley básica de la evolución*” que constataba que la cultura evolucionaba a medida que se incrementaba la cantidad de energía utilizada per cápita.

$$\text{Cultura} = \text{Energía} \times \text{Tecnología} \quad (\text{C} = \text{EXT})$$

De tal ecuación se puede deducir que White ignoró la influencia del medio ambiente y de una cultura sobre otra, lógico por cuanto no entendía la cultura como un plural:

Se concentró en la explicación de la línea principal del desarrollo cultural, que estaba marcado por la cultura más avanzada de cada período sucesivo sin tener en cuenta su relación histórica (Trigger, 1992, pág. 272).

Pese a que frecuentemente se asimila la “*ley básica de la evolución*” de White con el marxismo la realidad es que sólo comparte una orientación materialista general y refleja la tendencia de los investigadores del neoevolucionismo de relacionar la tecnología con la sociedad, por encima de la relación del propio individuo.

En “*La ciencia de la cultura*” (1982) White, tras analizar los conceptos de cultura que se habían ido definiendo, afirma que existe una absoluta falta de acuerdo sobre lo que tal término significa. No deja de ser significativo que hoy, medio siglo después, sigamos afirmando lo mismo. Para White, citado por Marzal (1997, pág. 147), la cultura se define como: “*la clase de*

cosas y acontecimientos que dependen del simbolizar, en cuanto son consideradas en un contexto extrasomático”.

Por su parte, Steward trabajó en un enfoque alternativo, definido por él mismo como “*ecología cultural*”, multilineal, ecológico y, realmente, mucho más empírico en el estudio de la evolución cultural. Steward (Gil, 2010). Puso los cimientos sobre los que se desarrolló el enfoque ecológico que investigaba sobre el papel de la interacción de las condiciones naturales con la tecnología y la economía, como causantes de la variación en los sistemas culturales. Ahora bien, suponía que había regularidades en el desarrollo cultural y que las adaptaciones ecológicas eran vitales para determinar los extremos de las posibles variaciones en los sistemas culturales. Mediante la realización de estudios comparativos, clasificó y definió varios modelos de culturas, a los que definió como “núcleos culturales”, adaptados al medio ambiente y, cada uno, con un nivel diferente de integración socio-cultural.

Estas similitudes constituían el ‘núcleo cultural’, que consistía en aquellos rasgos de la cultura que estaban relacionados más de cerca con actividades de subsistencia. El núcleo abarcaba modelos económicos, políticos y religiosos que podían estar empíricamente determinados para tener un significado adaptativo primordial (Trigger, 1992, pág. 273).

Su aproximación al concepto de cultura le hacía contemplarla como un sistema de prácticas mutuamente reforzadas y soportadas por un conjunto de valores que determinan el comportamiento humano.

Estos dos diferentes enfoques se reconcilian en la obra de Sahlins y Service (Trigger, 1992) que establecen dos tipos de evolución: general y específica, teniendo que ver respectivamente con el progreso, según el concepto de White, y con la adaptación, tal como la analiza Steward:

A través de una modificación de adaptación: las nuevas formas se diferencian de las viejas. Por otra parte, la evolución genera progreso:

las formas superiores surgen de las inferiores y las sobrepasan (Shalins, 1992, pág. 371).

El neoevolucionismo ha sido una de las bases teóricas más utilizadas para justificar la diversidad cultural y, al mismo tiempo, el primer intento de recuperar un concepto nomotético de la cultura.

2.2.5.5. Estructuralismo

Se puede afirmar que el estructuralismo es una corriente muy extendida en las ciencias sociales y con origen en la lingüística. Inicialmente aparece como una metodología científica que pretende elaborar teorías objetivas y verificables. Su desarrollo en las ciencias de la cultura se basa en la concepción simbólica de la cultura. Ciertamente para Lévi-Strauss (1995) la cultura es un sistema de signos, producidos por la actividad simbólica de la mente humana, y en la que el ser humano pasa de ser el sujeto de la historia y la cultura, a ser un objeto que se conoce por la objetividad y la neutralidad científica.

El estructuralismo mira al ser humano como objeto de observación y análisis, como cualquier otro objeto de la ciencia, porque el inconsciente precede a lo consciente y todos estamos sometidos a las estructuras. Pero esas estructuras no equivalen a la estructura empírica ni a un almacén fijo; son una estructura dinámica, pero estable y sistémica que no se da en la realidad observable. La noción de estructura social no se refiere a la realidad empírica, sino a los modelos construidos de acuerdo con ésta y las relaciones sociales observables la materia para construirlos y permitir que se desvele la estructura social.

En primer lugar, una estructura presenta un carácter de sistema. Consiste en elementos tales que una modificación cualquiera en uno de ellos conlleva una modificación en todos los demás. En segundo lugar, todo modelo pertenece a un grupo de transformaciones, cada una de las cuales corresponde a un modelo de la misma familia, de manera que el conjunto de estas transformaciones constituye un grupo de modelos. En tercer lugar, las propiedades antes indicadas permiten prever de qué modo reaccionará el modelo, en caso de modificar uno de sus elementos. En fin, el modelo debe ser construido de tal forma que su funcionamiento pueda dar cuenta de todos los hechos observados (Lévi-Strauss, *Antropología estructural.*, 1995, págs. 251-252).

Tiene un carácter ternario, y el tercer elemento de esta estructura terciaria estará siempre vacío y preparado para asumir cualquier significado, y está

configurado por la historia y la contingencia, esto es, aquellos aspectos que justifican la perpetuación de los fenómenos sociales y culturales.

Lo que denominamos estructuralismo en el campo de la lingüística o de la antropología, o en el de otras disciplinas, no es más que una pálida imitación de lo que las ciencias naturales han venido realizando desde siempre. La ciencia tiene apenas dos maneras de proceder: es reduccionista o es estructuralista. Es reduccionista cuando descubre que es posible reducir fenómenos que en un determinado nivel son muy complejos a fenómenos más simples en otros niveles. Por ejemplo, hay muchas cosas en la vida que pueden ser reducidas a procesos físico-químicos que las explican parcialmente, aunque no en forma total. Y cuando nos enfrentamos a fenómenos tan complejos que no permiten su reducción a fenómenos de orden inferior, sólo podemos abordarlos estudiando sus relaciones internas, esto es, intentando comprender qué tipo de sistema original forman en conjunto. Y esto es, precisamente, lo que intentamos hacer en lingüística, en antropología y en muchos otros campos (Lévi-Strauss, *Mito y significado*, 1995, págs. 27-28).

Lévi-Strauss denomina a su trabajo con el mismo nombre que su obra publicada en 1958 "*Antropología estructural*" (1995), señalando la orientación positiva que debe tener el estudio de las ciencias sociales. Para Lévi-Strauss el cosmos es un sistema cerrado, un sistema que ocupa la humanidad, y afectado por la entropía. En "*Tristes trópicos*" (1988) nos dice:

Así, la civilización, tomada en su conjunto, puede ser descrita como un mecanismo prodigiosamente complejo donde nos gustaría ver la oportunidad que nuestro universo tendría de sobrevivir si su función no fuera la de fabricar lo que los físicos llaman entropía, es decir, inercia. Cada palabra intercambiada, cada línea impresa, establece una comunicación entre dos interlocutores equilibrando un nivel que se caracterizaba antes por una diferencia en la información, y por lo tanto una organización mayor. Antes que «antropología» habría que escribir «**entropología**» como nombre de una disciplina dedicada a estudiar ese proceso de desintegración en sus manifestaciones más elevadas. (pág. 467)

Frente al estudio sincrónico del funcionalismo, Lévi-Strauss reconocía la importancia de los estudios diacrónicos cuando además reconoce que tanto

lo sincrónico como lo diacrónico pueden ser igualmente inconscientes, reduciendo la distancia entre ambos conceptos: “*el estudio diacrónico por sí solo —o casi— debe dar cuenta de los fenómenos sincrónicos*” (Lévi-Strauss, 1995, pág. 176).

La característica estructural más importante de la mente humana es la tendencia a dicotomizar, o a pensar en términos de oposiciones binarias, y después intentar mediar esta oposición mediante un tercer concepto, que puede servir como base para otra oposición. No obstante, la vieja oposición cultura-naturaleza no tendrá, para la escuela estructuralista, otro valor que el metodológico pues la cultura se reduce a materia ya que ésta (Lévi-Strauss, 1988, pág. 12) “*ha dejado de ser una sustancia para convertirse en una relación*”.

Por su concepción de la cultura, tanto las de los pueblos “*primitivos*” como las de los “*civilizados*” están construidas de la misma materia y, por tanto, los sistemas de conocimiento del mundo exterior, magia o ciencia, no son estructuralmente diferentes. Simplemente, son de índole distinta, pero la posibilidad de comprensión entre ambos tipos de culturas radica básicamente en una facultad universal del género humano.

Su definición de cultura, recogida en su libro “*Antropología estructural*” (1995) es volátil y variable:

Llamamos cultura a todo conjunto etnográfico que desde el punto de vista de la prospección presenta, con relación a otros conjuntos, variaciones significativas. Si se busca determinar variaciones significativas entre digamos París y Marsella, estos dos conjuntos urbanos podrán ser considerados provisionalmente como dos unidades culturales. El objeto último de las investigaciones estructurales son las «*constantes*» ligadas a estas variaciones, y entonces es posible advertir que la noción de cultura puede corresponder a una realidad objetiva, sin que eso impida que sea a la vez función del tipo de investigación que se tenga en vista. Una misma colección de individuos, siempre que cumpla con la condición de hallarse objetivamente localizada en el tiempo y el espacio, depende simultáneamente de varios sistemas de cultura: universal, continental, nacional, provincial, local, etcétera; y familiar, profesional, confesional, político, etcétera. (pág. 267).



2.2.5.6. Materialismo cultural

El materialismo cultural es un enfoque de investigación científico en ciencias sociales, que prioriza las condiciones materiales en la explicación sobre las causas de las diferencias y similitudes socioculturales. Un nuevo paradigma basado, pero en ningún caso limitado, por el materialismo dialéctico de los marxistas. El término fue introducido en la obra de Marvin Harris *“El desarrollo de la teoría antropológica”* (1993) en 1968, consideraba que las escuelas antropológicas que surgieron a principios del siglo XX hasta la década de 1940 abandonaron la búsqueda de las causas y orígenes de las instituciones y daban una concepción de la cultura que exageraba los ingredientes irracionales e inescrutables de la vida humana.

Yo creo que en el dominio de los fenómenos socioculturales el analogum de la estrategia darwiniana es el principio del determinismo tecnoecológico y tecnoeconómico. Este principio sostiene que tecnologías similares aplicadas a medios similares tienden a producir una organización del trabajo similar, tanto en la producción como en la distribución, y ésta a su vez agrupamientos sociales de tipo similar, que justifican y coordinan sus actividades recurriendo a sistemas similares de valores y de creencias. Cuando se traslada a la estrategia de la investigación, el principio del determinismo tecnoecológico y tecnoeconómico concede prioridad al estudio de las condiciones materiales de la vida sociocultural, del mismo modo que el principio de la selección natural da prioridad al estudio de las diferencias de eficacia reproductora.

Al lector sensibilizado la estrategia esbozada le parecerá una forma de materialismo y, efectivamente, yo me referiré a ella a lo largo de todo este libro llamándola la estrategia del «materialismo cultural». Aunque al pensar en el oprobio que suscita tanto en el público en general como en muchos científicos sociales, siento la tentación de evitar el término «materialismo», ceder a ella sería cobarde (Harris, 1993, pág. 3).

Ante eso propuso un enfoque basado en los trabajos de los antropólogos Leslie White y Julian Steward y sus respectivas teorías de la evolución cultural y ecología cultural. Teorías que Harris ya consideró materialismo cultural, como queda claro en los títulos de los capítulos 22 y 23 de su libro *“El desarrollo de la teoría antropológica”* (1993), que denomina

“Materialismo cultural: La evolución general” y *“Materialismo cultural: Ecología cultural”*.

A posteriori, en su libro *“Antropología cultural”* (2000c) planteado para la enseñanza desarrolla de forma completa su estrategia de investigación, entendida como aquellos supuestos básicos que el investigador posee y reconstruye sobre el objeto de su investigación, en este caso la cultura y su evolución. Trigger (1992) identifica lo que Harris denomina estrategias de investigación con las teorías generales o de nivel alto, a las que incorpora el materialismo cultura, y las define así:

Como reglas abstractas que explican las relaciones entre las proposiciones teóricas relevantes para el conocimiento de las categorías principales de fenómenos. El evolucionismo darwiniano y más recientemente la teoría sintética de la evolución biológica, que combina los principios darwinianos con los genéticos, son ejemplos de teorías generales relativas a las ciencias biológicas. En el ámbito humano, las teorías generales se refieren exclusivamente a la conducta humana [...] no existen teorías generales que hayan sido aceptadas universalmente por los científicos sociales como los biólogos han hecho a propósito de la teoría sintética de la evolución. Ejemplos de teorías enfrentadas de nivel alto que han influido en la investigación arqueológica son el marxismo (o materialismo histórico), el materialismo cultural y la ecología cultural. (págs. 31-32).

A fin de poder comparar las diferentes culturas, el investigador debe reconocer y usar aquellos elementos que estén presentes en todas las culturas, lo que se puede denominar un patrón universal. Pese a reconocer la existencia de ese patrón universal pocos investigadores comparten el número de categorías se pueden establecer, ni como priorizarlas. Harris propone tres divisiones para los componentes de las culturas: infraestructura, estructura y superestructura.

En este libro se utilizará un patrón universal integrado por tres divisiones principales: infraestructura, estructura y superestructura.

1. Infraestructura. Se compone de las actividades étic y conductuales mediante las cuales toda sociedad satisface los requisitos mínimos de

subsistencia (modo de producción) y regula el crecimiento demográfico (modo de reproducción).

2. Estructura. Se halla constituida por las actividades económicas y políticas de tipo étic y conductual mediante las cuales toda sociedad se organiza en grupos que distribuyen regulan e intercambian bienes y trabajo. Se puede hablar de economías domésticas o economías políticas como componentes universales en el nivel estructural, según que el foco de organización se centre en los grupos domésticos o en las relaciones internas y externas de la sociedad global.

3. Superestructura. Está integrada por la conducta y pensamiento dedicados a actividades artísticas, lúdicas, religiosas e intelectuales junto con todos los aspectos mentales y emic de la estructura e infraestructura de una cultura. (Harris, 2000c, pág. 31).

La palabra materialismo del materialismo cultural proviene de la formulación de Karl Marx sobre la influencia de la producción y los procesos materiales en la vida social. Sin embargo el materialismo cultural rechaza la concepción dialéctica de la historia proveniente de Hegel del materialismo dialéctico. Harris añade la presión reproductiva y variables ecológicas a las condiciones materiales.

La palabra cultural sirve para distinguir las causas materiales de los fenómenos socioculturales de otros materialismos orgánicos. Así, se opone a cualquier reduccionismo biológico sobre las diferencias y similitudes socioculturales.

En relación con las diferencias entre materialismo cultural y materialismo dialéctico, Harris afirma:

Los materialistas culturales difieren de los materialistas dialécticos principalmente en su rechazo de la noción de que la antropología debe convertirse en parte de un movimiento político destinado a destruir el capitalismo y a favorecer los intereses del proletariado” (2000c, pág. 554).

Como ya se ha visto el materialismo cultural es una estrategia de investigación científica o teoría de alto nivel y como tal su meta es formular teorías explicativas que lleguen a ser predictivas (o retrodictivas), comprobables (o falsables), parsimoniosas, de amplio alcance e

integrables dentro de un corpus teórico coherente y extensible. Esta visión deriva del positivismo lógico y del empirismo.

Al defender la ciencia y la objetividad no me mueve el propósito de encubrir el fracaso de la ciencia y la tecnología a la hora de mejorar por sí solas, la calidad fundamental de la vida humana. [...] Pero sería un grave error concluir que, de haberle retirado nuestro apoyo a la ciencia y la tecnología a principios de este siglo, el resultado hubiera sido más satisfactorio.

Hasta que quede demostrado que los costos de la ciencia superan necesariamente sus beneficios, la solución para una ciencia deficiente es hacer ciencia de mejor calidad (Harris, 2000a, págs. 158-159).

Harris propone dos conjuntos de distinciones: entre sucesos mentales y conductuales; y entre los puntos de vista *emic* y *etic*, términos que tienen origen en el lenguaje. Los sucesos mentales serían el pensamiento y los conductuales serían las acciones y movimientos corporales y los efectos que producen en el medio ambiente:

La cultura, tal como se define en este libro, consiste tanto en acontecimientos que tienen lugar dentro de la mente de las personas como en la conducta exterior de estas mismas personas. Los seres humanos pueden describir sus pensamientos y conducta desde su propio punto de vista. Por tanto, al estudiar las culturas humanas debemos dejar claro si es el punto de vista del participante nativo o el punto de vista del observador lo que se está expresando. Estos son los puntos de vista *emic* y *etic*, respectivamente. Los términos *emic* y *etic* han sido tomados prestados de la distinción lingüística entre fonémica y fonética. Tanto el aspecto mental como el conductual de una cultura pueden enfocarse desde los puntos de vista *emic* o *etic*. Las versiones *emic* y *etic* de la realidad con frecuencia difieren notablemente, aunque hay un cierto grado de correspondencia entre ellas (Harris, 2000c, pág. 32).

El principio teórico básico del materialismo cultural lo fija Harris al aclarar cuál es la estrategia básica de investigación con la que desarrolla su trabajo:

La estrategia de investigación seguida en este libro enfatiza la infraestructura como una causa de la estructura y la superestructura, y a esto se le llama materialismo cultural (Harris, 2000c, pág. 32).

El principio de primacía de la infraestructura afirma que es mucho más probable que las innovaciones surgidas en la infraestructura sean preservadas y propagadas cuanto más potencien la eficiencia de la producción y la reproducción que sustenten la salud y el bienestar y satisfagan básicas sociales.

Las innovaciones adaptativas suelen seleccionarse incluso aunque se dé una incompatibilidad pronunciada (contradicción) entre ellas y aspectos definidos y existentes en la estructura y la superestructura. Esa incompatibilidad llevará a cambios estructurales y superestructurales. En cambio, las innovaciones de tipo estructural o supraestructural serán probablemente desechadas si se produce una incompatibilidad profunda entre ellas y la infraestructura; es decir, si reducen la eficiencia de los procesos productivos y reproductivos que sustentan la salud y el bienestar y satisfacen necesidades y pulsiones biopsicológicas básicas en el hombre.

Lógicamente dada la presencia de complejos infraestructurales evolucionados en sociedades diferentes, cabe esperar una convergencia hacia relaciones estructurales y rasgos simbólico-ideacionales similares. Lo contrario también es cierto: diferentes infraestructuras conducen a estructuras distintas y a símbolos e ideas diferentes.

Las innovaciones en los repertorios culturales proceden de muchas fuentes (algunas conscientes, otras inconscientes), y su contribución al bienestar y la salud es objeto de verificaciones continuas. Algunas son seleccionadas y se propagan de generación en generación; otras son descartadas y se eliminan. Como ocurre en los fenómenos de la selección natural y procesos análogos, ni el sistema del materialismo cultural ni sus agentes saben necesariamente hacia dónde se dirigen.

El materialismo cultural defiende una evolución convergente y paralela. Los datos empíricos indican que los sistemas socioculturales humanos han conocido un alto grado de evolución paralela y convergente. Asimismo, cientos de estudios basados en los “*Human Relations Area Files*” u otras

importantes bases de datos comparativas demuestran inequívocamente la naturaleza no aleatoria de la selección sociocultural.

Se acepta que, en general, el materialismo cultural es más eficaz en dar explicaciones para la evolución a largo plazo que a corto plazo. Eso ocurre porque el materialismo cultural, frecuentemente, considera situaciones de equilibrio entre la sociedad y el medio, como dicho equilibrio suele tardar cierto tiempo en establecerse a corto plazo son posibles desviaciones importantes respecto a las predicciones.

La definición de cultura para los materialistas culturales se acerca a la inicialmente concebida por Tylor:

Cultura es el conjunto aprendido de tradiciones y estilos de vida, socialmente adquiridos, de los miembros de una sociedad, incluyendo sus modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar (es decir, su conducta). (Harris, 2000c, págs. 19-20).

Se puede considerar esta definición como una crítica a la dicotomía que se había generado entre sociedad y cultura.

2.2.6. Teorías de la postmodernidad y sus críticos. Los albores del siglo XXI

¿Qué es la postmodernidad? Probablemente no exista una respuesta única y cada uno de los movimientos artísticos, arquitectónicos, cinematográficos, culturales, literarios o filosóficos que se pueden calificar de postmodernos tenga la suya.

Este estudio tiene por objeto la condición del saber en las sociedades más desarrolladas. Se ha decidido llamar a esta condición «postmoderna». El término está en uso en el continente americano, en pluma de sociólogos y críticos. Designa el estado de la cultura después de las transformaciones que han afectado a las reglas de juego de la ciencia, de la literatura y de las artes a partir del siglo XIX. Aquí se situarán esas transformaciones con relación a la crisis de los relatos (Lyotard, 1989, pág. 4).

Probablemente el común denominador sea, en diversos grados y maneras, su oposición a las tendencias de la modernidad. Todas las grandes corrientes de lo que denominamos movimiento postmoderno van apareciendo a lo largo de la segunda mitad del siglo XX y comparten la creencia de que el proyecto modernista fracasó en su intento de renovación radical de las formas tradicionales del arte y la cultura, el pensamiento y la vida social. Y quizás, uno de los reflejos más claros de ese fracaso sea lo que podemos denominar la paradoja de las vanguardias.

Se configura como una paradoja, en un espacio perfectamente definido con adelante y atrás, las vanguardias ocupan una posición al frente que realiza acciones que, después, con el tiempo serán asumidas por todos como propias. Pero, por un natural proceso la vanguardia ya estará más allá, avanzando y manteniendo una distancia similar con el grueso de la sociedad que la sigue.

Así pues, la paradoja de la vanguardia reside en que cualquier éxito ha de configurarse como fracaso y sus fracasos significaban que la línea que

mantenía era la correcta. La vanguardia sufría cuando se le negaba el reconocimiento, pero su frustración era mayor cuando la sociedad, de la que estaban lejos en avanzadilla, concedía elogios a su obra.

John Carey en su libro "*The Intellectuals and the Masses: Pride and Prejudice among the Literary Intelligentsia*", 1880-1939" (2002) dice que más que guardar la distancia y reafirmar su superioridad la importancia de las vanguardias se consideraba proporcional a su habilidad.

David Lyon en su libro "*Postmodernidad*" (2000) explica que la mayoría de quienes están familiarizados con la postmodernidad son más conscientes de su dimensión cultural y nos adentra en el debate utilizando como ejemplo una película que califica como postmoderna "*Blade Runner*":

¿Qué hace postmoderno a Blade Runner? [...] Para empezar, se cuestiona la "realidad" misma. Los replicantes quieren ser personas reales, pero aparentemente la prueba de realidad es una imagen fotográfica, una identidad construida. Ésta es una forma de ver la postmodernidad: un debate sobre la realidad. El mundo de sólidos datos científicos y una historia con finalidad que nos legó la Ilustración europea ¿es meramente un anhelo? ¿O, peor aún, producto de una manipulación urdida por los poderosos? En cualquier caso ¿qué nos queda? ¿Un arrenal de ambigüedad, una *mélange* de imágenes artificiales y fluctuantes en las pantallas de televisión o una saludable liberación de las definiciones impuestas de realidad? (Lyon, 2000, pág. 16).

Este arrenal de ambigüedad, al que se refiere Lyon, se refleja en la obra de Magritte "*Ceci n'est pas une pipe*". El cuadro representa una pipa pero el autor escribe una leyenda sorprendente debajo de la representación "*esto no es una pipa*". Torczyner, amigo personal del artista, recuerda en su libro "*Magritte: Ideas and images*" (1977) una conversación con el autor:

La famosa pipa. ¡Cómo la gente me reprochó por ello! Y sin embargo, ¿se podría rellenar? No, sólo es una representación, ¿no lo es? ¡Así que si hubiera escrito en el cuadro 'esto es una pipa', habría estado mintiendo! (pág. 71).

Pero cuando avanzamos en los postmoderno nos encontramos con lo moderno y es en esa combinación de líquido y sólido donde crecen, luchan

e interactúan las nuevas teorías sobre la cultura y donde debemos estructurar nuestras sociedades multiculturales y construir la interculturalidad.

Si recordamos el devenir de lo que hemos venido a denominar cultura en sus primeros balbuceos, tras su primera traslación metafórica, reconoceremos como la Ilustración cambió la providencia por progreso. Un progreso que luego se tornaría nihilismo, pero al que de nuevo se recurre como recurso cultural.

Al abandonar la providencia y acentuar el papel de la razón se pusieron las semillas del progreso. Las viejas certidumbres de las leyes divinas fueron paulatinamente sustituidas por las evidencias que la naciente ciencia iba proporcionando. Al mismo tiempo Europa ocupaba de forma dominante las relaciones económicas y políticas mundiales.

El desarrollo del poder europeo constituyó el fundamento material, por así decirlo, para el supuesto de que la nueva concepción del mundo se apoyaba sobre una base firme que al mismo tiempo aportaba seguridad y ofrecía la emancipación del dogma de la tradición (Giddens A. , 1993, pág. 48).

El progreso se convirtió en uno de los metarrelatos justificadores del proyecto de la modernidad que iba a terminar con la incertidumbre, la ambivalencia. Pero una de las bases de la razón es la duda la relatividad del conocimiento ocupó su lugar en la modernidad. Pero el progreso, imitando a la abandonada providencia, buscó las “*leyes universales*” que sustituyeran a las divinas sin ser consciente de la debilidad del universalismo. En el progreso de la modernidad, que imitaba a la providencia, estaba incorporado el nihilismo.

Lo que relato es la historia de los dos próximos siglos. Describo lo que viene, lo que ya no puede venir de otra manera: el advenimiento del nihilismo (Nietzsche citado por Mayos, 2009, pág. 164-165).

Ese advenimiento del nihilismo está profundamente relacionado con la postmodernidad y, en varios sentidos, se puede considerar a Nietzsche el primer postmoderno. Así lo afirman Mayos (2009), Lyon (2000) o Vattimo (2003) que también incorpora a Heidegger como precursor de la postmodernidad. Woller (citado por Lyon, 2000, pág. 26) afirma: *“El postmodernismo está a punto de destronar a la trinidad de la Ilustración – razón, naturaleza y progreso- que triunfó sobre la anterior Trinidad”*

La fe en el progreso se tambalea tras la segunda guerra mundial, fundamentalmente en la destruida Europa y los metarrelatos se diluyen. Pero la revolución científica y tecnológica, la construcción del estado del bienestar y un elevado consumo consiguen restablecer un edificio que se tambaleó definitivamente tras la crisis del petróleo.

Todo indicaba que se había producido una pérdida de legitimación política y de motivación por parte del ciudadano-trabajador. Los intelectuales discutieron si había que considerar la crisis una catástrofe o una oportunidad, y buscaron nuevos términos para describir la nueva situación. Uno de ellos “postmodernidad”, debe situarse junto a otras posibilidades como “modernidad” con diversos prefijos y conceptos como el de globalización, que no aluden directamente a la modernidad (Lyon, 2000, pág. 25).

Con el término postmodernidad me estoy refiriendo a todo un compendio de fenómenos culturales y sociales que surgen tras el completo agotamiento de la modernidad. La postmodernidad abandona de forma definitiva el fundacionalismo, tras las “guerras de la ciencia” de la década de los noventa del siglo XX. Resulta complejo definirlo por cuanto no existe un marco teórico válido que permita su análisis y, al mismo tiempo, su propio devenir y extensión lo convierten en impreciso y hasta cierto punto incoherente. Su naturaleza híbrida, el cuestionamiento de los textos y la metanarrativa, su interés por la lingüística, la ruptura de las dicotomías estructuralistas, su apuesta por la pluralidad y un concepto de la verdad

que se configura por su contexto pueden considerarse como características generales del fenómeno.

“La cultura se define como un flujo informativo” afirma Machuca (1998, pág. 27) y, al mismo tiempo que sus límites se desvanecen, paradójicamente, se universalizan determinadas pautas hegemónicas de tipo cultural. La cultura ya no conforma sistemas, más o menos cerrados, sino que regula un contexto cada vez más global.

Además, tras dos siglos de rupturas e infidelidades hoy en día existe una tendencia hacia un nuevo concepto jerárquico, integrando nuevamente lo que se concibe como cultural con lo que se identifica como civilización. Pero ya no es aquella civilización ilustrada que se generó en la Francia enciclopedista, esta nueva civilización es tecnológica y, al igual que la vieja, lleva dentro de sí los procesos del cambio cultural. Nuevamente es en sí misma el modelo de lo cultural.

Pero ese proceso dialéctico entre lo cultural y la civilización universal y tecnológica tiene un reflejo claro en la relación entre lo global y lo local. La civilización se contempla desde la relatividad y el pluralismo de rasgos culturales y se acepta como una realidad alcanzada que las sociedades coexistan en la multiculturalidad.

No faltan los críticos al pensamiento postmoderno pero quiero resaltar a Pérez Gómez (1998) que al plantear lo que denomina *“el vacío del pensamiento postmoderno”* establece dos grandes contradicciones de la construcción de la postmodernidad. Una primera referida al pensamiento débil y la carencia de fundamentación del pensamiento racional. La segunda hace referencia al relativismo cultural y la *“irreductibilidad de las diferencias culturales incluso para el conocimiento”* (pág. 31). En mi opinión, es una crítica a la antropología de la *“Writing Culture”* y los desarrollos posteriores de Rosaldo (1988) y su concepto de reflexividad que presupone que lo que el investigador puede conocer depende de su posición, de la condición de ser un *“sujeto ubicado”*.

Pérez Gómez se anticipa a Salzman (2002) al derivar la idea de que los “otros” son inalcanzables a menos que obtengamos sus experiencias, es decir, que no podemos entender a la gente hasta que tengamos las experiencias que ellos tienen.

En alguna medida se puede decir, siguiendo a Schröder y Breuninger (2005), que:

Si todo se ha vuelto cultura, ya no es posible acordar ningún punto de vista a partir del cual pudiera pensarse una "teoría" de la cultura. El punto de vista mismo es una variable cultural, el punto ciego de la teoría. Sí, para exagerar, afirmamos que el concepto de cultura abarca ciencia y religión, verdad y mentira, Marx y Coca-Cola, entonces el valor cognitivo del concepto ya no es ninguno. De otro modo; con la crisis de los “*grands recits*” sobre la historia se produce la crisis de los “*grandes conceptos*” como cultura, teoría y modernidad. La discusión contemporánea oscila entre la propuesta de renunciar totalmente a estos conceptos y los intentos de definirlos nuevamente para salvar la perspectiva de la observación y de la distancia crítica, trasladando la discusión al interior de la cultura. Con el pensamiento histórico, la necesidad de la racionalización permanente ocupa el lugar que tenía la comprensión normativa del pensamiento y la praxis. (pág. 9).

2.2.6.1. Simbolismo y antropología simbólica. La interpretación

Los orígenes de las concepciones simbólicas de cultura se remontan a Malinowski y a Leslie White y se incorporan de forma definitiva en el estructuralismo de Lévi-Strauss.

Pero el enfoque simbólico o interpretativo se genera precisamente como una crítica al estructuralismo, con el que comparten la tesis de la cultura como un sistema de símbolos salvo que, para el enfoque simbólico, los investigadores no tienen capacidad para conocer los contenidos.

Reynoso se plantea si realmente existe algún enfoque que podamos denominar simbólico, y tras analizar las opiniones de Parry o Silverman que consideran que son un conjunto indefinido de especialidades, o de quienes como Harris o Kuper han decidido soslayar el enfoque afirma:

El caso es que la antropología simbólica parece constituir una modalidad de indagación que, a contrapelo de lo habitual, se define por su objeto (el símbolo) más que por sus métodos o por sus teorías (Reynoso C. , 1987, pág. 9).

Y en esa línea, considera la existencia de diversos paradigmas y estrategias de investigación como el psicológico, el retórico o expresivo, el posicional, el semiótico o comunicacional, el criptológico o hermenéutico, el interaccional o sociológico y el holístico.

En opinión de Moreno Sosa, Lorca Mora, Márquez Gómez y González Rodríguez (2011) Clifford Geertz puede ser considerado el creador y el investigador más significativo del enfoque simbólico.

En 1972, como resultado de un trabajo de campo, publica un artículo "*Juego profundo: notas sobre la riña de gallos en Bali*" en la revista *Dædalus*, incorporándolo posteriormente a su libro "*La interpretación de las culturas*" (2003), afirma que la cultura es un texto, un sistema de

significación encarnado en símbolos, y que debe interpretarse realizando trabajo de campo etnográfico en la sociedad que la escribió.

Para el antropólogo interesado en formular principios sociológicos y no en apreciar y evaluar riñas de gallos, la cuestión es ésta: ¿qué puede uno aprender sobre tales principios al enfocar la cultura como un conjunto de textos?

Extender de esta manera el concepto de un texto más allá del material escrito y aún más allá del material verbal no es desde luego algo enteramente nuevo, aunque sea un paso metafórico.” (Geertz, 2003, pág. 368)

“La cultura de un pueblo es un conjunto de textos, que son ellos mismos conjuntos y que los antropólogos se esfuerzan por leer por encima del hombro de aquellos a quienes dichos textos pertenecen propiamente. Esa empresa presenta enormes dificultades, trampas metodológicas capaces de hacer estremecer a un freudiano y también ciertas perplejidades morales. Tampoco es la única manera en que pueden tratarse sociológicamente las formas simbólicas. El funcionalismo vive y también vive el psicologismo. Pero mirar tales formas como formas que “dicen algo sobre algo” y lo dicen a alguien significa por lo menos la posibilidad de un análisis que llegue a la sustancia de dichas formas antes que a fórmulas reductivas que pretenden explicarlas (Geertz, 2003, pág. 372).

En el capítulo introductorio de *“La interpretación de las culturas”*, que no se debe olvidar que se escribió con posterioridad a su trabajo de Bali, titulado *“Descripción densa: hacia una tarea interpretativa de la cultura”* Geertz (2003, pág. 20) nos dice:

El concepto de cultura que propugno y cuya utilidad pueden mostrar los ensayos que siguen es esencialmente un concepto semiótico. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de soluciones. Lo que busco es la explicación, interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie.

La interpretación de esas expresiones que son enigmáticas en su superficie se realiza a través de la etnografía y comprendiendo lo que es *“hacer etnografía”* (Geertz, 2003, pág. 20), se capta a que equivale el análisis antropológico como forma de conocimiento. Geertz utiliza para definir ese

hacer etnografía un concepto desarrollado por Gilbert Ryle, un conocido miembro de la escuela analítica de filosofía, el de "*descripción densa*"

Pero la cuestión es que la diferencia entre lo que Ryle llama la "*descripción superficial*" de lo que está haciendo el que ensaya ante el espejo (remedador, guiñador, dueño de un tic...), es decir, "contrayendo rápidamente el ojo derecho" y la "*descripción densa*" de lo que está haciendo ("practicando una burla a un amigo al simular una señal con el fin de engañar a un inocente y hacerle creer que está en marcha una conspiración") define el objeto de la etnografía: una jerarquía estratificada de estructuras significativas atendiendo a las cuales se producen, se perciben y se interpretan los tics, los guiños, los guiños fingidos, las parodias, los ensayos de parodias y sin las cuales no existirían (ni siquiera los tics de grado cero que, como categoría cultural, son tan no guiños como los guiños son no tics), independientemente de lo que alguien hiciera o no con sus párpados (Geertz, 2003, pág. 22).

Como experiencia personal, Geertz, transmite que la investigación etnográfica consiste en lanzarnos a una desalentadora aventura cuyo éxito puede no alcanzarse; tratar de formular las bases en que uno imagina, siempre con excesos, haber encontrado apoyo, es aquello en que consiste el informe etnográfico como empeño científico. Y que la finalidad de la investigación etnográfica consiste en ampliar el universo del discurso humano, aspirar a la instrucción, al entretenimiento, al consejo práctico, al progreso moral y a descubrir el orden natural de la conducta humana.

Concluyendo con su teoría sobre la descripción densa, Geertz establece su propia posición en el medio de todo esto que no fue otra que tratar de resistirse al subjetivismo y al cabalismo mágico; tratar de mantener el análisis de las formas simbólicas lo más estrechamente ligado a los hechos sociales concretos con el mundo público de la vida común y tratar de organizar el análisis de manera tal que las conexiones entre formulaciones teóricas e interpretaciones no quedaran oscurecidas con apelaciones a ciencias oscuras. Siempre está el peligro de que el análisis cultural pierda contacto con las duras superficies de la vida, con las realidades políticas y económicas dentro de las cuales los hombres están contenidos siempre, y pierda contacto con las necesidades biológicas y físicas. La única defensa es analizar esas realidades y esas necesidades en primer término (Moreno Sosa, Lorca Mora, Márquez Gómez, González García, & González Rodríguez, 2011).



2.2.6.2. Memética y otras aproximaciones

En los últimos años del siglo XX todavía era general la idea de que se podía encontrar un paradigma científico que organizara el saber sobre la cultura. Aun aquellos autores que defendían el carácter multiparadigmático de las ciencias de la cultura como Alexander J.C. (1990) o Ritzer (1980) aspiraban a establecer uno que pudiera ser el que mayor capacidad explicativa pudiera tener. Para algunos autores:

La cultura consiste en los valores, motivaciones, normas y contenidos ético-morales dominantes en un sistema social. Para otros, la cultura abarca no sólo los valores y las ideas, sino todo el conjunto de instituciones por las que se rigen los hombres. Algunos antropólogos consideran que la cultura consiste exclusivamente en los modos de pensamiento y comportamiento aprendidos, mientras que otros atribuyen mayor importancia las influencias genéticas en el repertorio de rasgos culturales. Por último, unos opinan que la cultura consiste exclusivamente en pensamiento o ideas, mientras que otros defienden que consta tanto de los pensamientos e ideas como de las actividades de los mismos (Harris, 2000a, pág. 17).

Entre los defensores de las definiciones “ideacionales” de la cultura William Durham (1991) sostiene que definir exclusivamente por las ideas la cultura representa un consenso que se debería alcanzar. Y, en alguna medida, su definición que hay que resumir como una guía del comportamiento sin el comportamiento.

Gran parte de la corriente ideacional mantiene que la cultura consiste con exclusividad en entidades mentales compartidas y transmitidas socialmente como valores, creencias o ideas. La agrupación de todos esos hechos mentales recibió la denominación de “meme”, neologismo introducido por Dawkins en su libro “El gen egoísta” (1979, pág. 218).

Necesitamos un nombre para el nuevo replicador, un sustantivo que conlleve la idea de una unidad de transmisión cultural, o una unidad de imitación. «Mímeme» se deriva de una apropiada raíz griega, pero deseo un monosílabo que suene algo parecido a «gen». Espero que mis

amigos clasicistas me perdonen si abrevio mímeme y lo dejo en meme. Si sirve de algún consuelo, cabe pensar, como otra alternativa, que se relaciona con «memoria» o con la palabra francesa *même*. En inglés debería pronunciarse «mim». Ejemplos de memes son: tonadas o sonos, ideas, consignas, modas en cuanto a vestimenta, formas de fabricar vasijas o de construir arcos. Al igual que los genes se propagan en un acervo génico al saltar de un cuerpo a otro mediante los espermatozoides o los óvulos, así los memes se propagan en el acervo de memes al saltar de un cerebro a otro mediante un proceso que, considerado en su sentido más amplio, puede llamarse de imitación.

Siguiendo a Dawkins, para los memes se dan las mismas características que regulan un proceso evolutivo: fecundidad, longevidad y fidelidad. Y, exactamente igual que los genes son egoístas.

Para Durham el meme es la unidad fundamental de información almacenada en el cerebro, transmitida mediante un aprendizaje y modificada por las fuerzas selectivas de la evolución cultural. Asume la tesis fundamental de Dawkins que afirma la existencia de otro replicante y análogamente a los genes que se agrupan en cromosomas, los memes se agrupan en dimensiones culturales que pueden incrementarse. Pero, mientras los cromosomas son independientes de nuestras acciones, las dimensiones culturales nos construyen. Así pues, la cultura no sería el conjunto de normas sino la información que las construye.

Ahora bien, los procesos evolutivos biológicos siguen las reglas del modelo darwiniano, mientras que, la evolución de la cultura, con intervención humana directa puede basarse más bien en procesos lamarckianos.

La definición de meme fue reelaborada por Blackmore (2000), asimilándola a cualquier cosa que se copia de una persona a otra, ideas, habilidades, hábitos o cualquier tipo de información que es copiada con variaciones y selecciones. Puesto que sólo algunas de la variaciones sobreviven, los memes y, lógicamente la cultura, evolucionan. Los memes se copian por imitación, enseñanza u otros métodos, y compiten por espacio en nuestros recuerdos y por la oportunidad de ser copiados de nuevo. Grandes grupos

de memes que se copian y transmiten juntos se llaman memes complejos o memplexes. Un ejemplo claro de memplexes sería la religión. El método de replicación de los memes sería la imitación. Esto requiere capacidad cerebral para imitar general o selectivamente un modelo. Dado que el proceso de aprendizaje social cambia de una persona a otra, no puede decirse que el proceso de imitación sea completamente imitado. La igualdad de una idea puede ser expresada con diferentes memes de apoyo. Esto quiere decir que la tasa de mutación en la evolución memética es extremadamente alta, y que las mutaciones son incluso posibles dentro de todas y cada una de las interacciones del proceso de imitación. Esto resulta muy interesante cuando advertimos que existe un sistema social compuesto de una compleja red de microinteracciones, pero a un nivel superior surge un orden para crear la cultura.

La Memética ha sido vinculada con frecuencia a los métodos matemáticos desarrollados por Cavalli-Sforza (2007) en el estudio genético de poblaciones. En el caso de la memética si bien la estructura matemática no está todavía suficientemente desarrollada, se está adaptando para el estudio cuantitativo de la transmisión y evolución cultural, pretendiendo conseguir el paraguas de la tradición científica del evolucionismo. Las dificultades para construir un modelo matemático que permita comprender la evolución y la transmisión cultural son evidentes, pero lo cierto es que se están desarrollando trabajos en esa línea que, a su vez, está conectada con los teóricos de la inteligencia artificial.

Por su parte Mosterin (2009) ha desarrollado una potente filosofía de la cultura planteando preguntas como qué es la cultura, dónde radica y cómo evoluciona con el tiempo. En su obra "*La naturaleza humana*" (2006) define la cultura como información transmitida por aprendizaje social entre animales de la misma especie, abriendo un amplio abanico de posibilidades a la concepción de cultura en animales sociales.

La cultura no es un fenómeno exclusivamente humano, sino que está bien documentada en muchas especies de animales superiores no

humanos. Y el criterio para decidir hasta qué punto cierta pauta de comportamiento es natural o cultural no tiene nada que ver con el nivel de complejidad o de importancia de dicha conducta, sino sólo con el modo como se transmite la información pertinente a su ejecución. [...] Los chimpancés son animales muy culturales. Aprenden a distinguir cientos de plantas y sustancias, y a conocer sus funciones alimentarias y astringentes. Así logran alimentarse y contrarrestar los efectos de los parásitos. Tienen muy poco comportamiento instintivo o congénito. No existe una 'cultura de los chimpancés' común a la especie. Cada grupo tiene sus propias tradiciones sociales, venatorias, alimentarias, sexuales, instrumentales, etc. [...] La cultura es tan importante para los chimpancés, que todos los intentos de reintroducir en la selva a los chimpancés criados en cautividad fracasan lamentablemente. Los chimpancés no sobreviven. Les falta la cultura. (Mosterin, 1998, págs. 146-147; 151)

Y, como información transmitida por aprendizaje, se opone a la naturaleza, es decir a la información transmitida genéticamente. Si los memes son las unidades o trozos elementales de información adquirida, la cultura actual de un individuo en un momento determinado sería el conjunto de los memes presentes en el cerebro de ese individuo en ese momento. A su vez, la noción vaga de cultura de un grupo social es analizada por Mosterín en varias nociones precisas distintas, definidas todas ellas en función de los memes presentes en los cerebros de los miembros del grupo

Para Harris (2000a, pág. 20), los intentos de reducir el concepto de cultura a las ideas excluyendo los comportamientos, construyen una teoría asimétrica. La explicación usual argumenta que el comportamiento es “*demasiado complejo, desestructurado e indefinido*” para que pueda servir de base al estudio de la cultura.

Es probable que subyaga cierto grado de preconditionamiento genético en la creencia difundida (pero no universal) de que una sonrisa es un saludo amistoso, o de que las cosas dulces son buenas para comer. Si aceptamos que estos memes en los que se combinan aprendizaje, ideas y genética son entidades culturales, ¿por qué negar que comportamientos socialmente transmitidos en los que se combinan aprendizaje y genética forman parte también de la cultura?

En mi opinión, la memética explica de la forma más simple problemas como los orígenes del lenguaje y puede articularse en una teoría que permita establecer las pautas de la difusión y la evolución cultural.



2.2.6.3. Baudrillard y Bourdieu la construcción de una definición sociosemiótica de la cultura

Ralph Linton, en opinión de García Canclini (2004), comienza a generar la dicotomía sociedad-cultura que se impondrá en las teorías de cultura, desde la mitad del siglo XX y fundamentalmente con Bordieu.

Conciben como un conjunto de estructuras que organizan la distribución de los modos de producción y del poder, entre los distintos individuos y grupos sociales. Del mismo modo, se determinan las prácticas económicas o políticas. Pero, tras ese análisis, se observan residuos que no encuentran encaje en las acciones del poder o la economía.

Baudrillard a lo largo de su obra y fundamentalmente en “*Cultura y simulacro*” (2014), observa que la sociedad de consumo hacía evidentes esos residuos que excedían la vida social. Define cuatro tipos de valor de uso en la sociedad, intentando superar la teoría marxista que establecía dos tipos de valor el de uso y el de cambio, al introducir los que denominó valor signo y valor símbolo. Ese valor signo estaba constituido por todo el conjunto de conjunto de connotaciones, de implicaciones que lleva asociado el bien de consumo. En cuanto al valor símbolo está condicionado con la existencia de un determinado ritual en el momento en que entra en nuestro dominio.

Su gran avance es que percibe el consumo como una práctica semiótica, las mercancía se consumen como “*signos*”,

Las dos primeras clases de valor tienen que ver principalmente, no únicamente, con la materialidad del objeto, con la base material de la vida social. Los dos últimos tipos de valor se refieren a la cultura, a los procesos de significación (García Canclini, 2004, págs. 33-34).

Bourdieu (1990), afirma que la sociedad está estructurada basándose en dos tipos de relaciones que se apoyan en los valores que definió Baudrillard. Las relaciones de fuerza que se corresponden a los valores de uso y de cambio. Pero, al mismo tiempo, interrelacionándose con ellas se deslizan relaciones de sentido que organizan la significación. Este mundo de significación constituye el núcleo de la cultura.

Analizando de este modo a la cultura tenemos que referirnos a ella como un proceso social y estos no se presentan siempre del mismo modo. Ese proceso cambiante y procesual, que permite que un objeto adquiera distintos valores a lo largo de su existencia puede ser evidente cuando se presenta en relaciones de interculturalidad. Se producen evidentes cambios de función y de significado cuando los objetos circulan en diferentes ámbitos culturales. Es evidente que el búcaro que adorna una mesa o un kilim enmarcado y colocado en una pared, no cumplían esa función originalmente y que ese cambio de función y de valor signo, han variado en el cambio de ámbito cultural.

Al llegar a este convencimiento García Canclini (2004, pág. 35) se plantea la necesidad de alcanzar: *“una definición sociosemiótica de la cultura, que abarque el proceso de producción, circulación y consumo de significaciones en la vida social”*.

En su opinión, existen cuatro tendencias en la construcción de ese concepto. Una primera que ve a la cultura como organizadora de la identidad, no es una idea nueva, pero si es diferente el entorno en el que esta identidad se construye, los antiguos espacios y los tabiques que los separaban se han vuelto porosos o han desaparecido directamente.

En otras instancias se desarrollan teorías donde se relaciona a la cultura con las instancias simbólicas de la producción y reproducción de la sociedad, donde sociedad y cultura están profundamente imbricadas y todas las prácticas sociales reflejan una dimensión cultural, pero no todos los elementos de las prácticas sociales son culturales.

Otra tendencia es la que relaciona la cultura con la creación de consenso y hegemonía y, al final, de legitimidad. La cultura constituye el escenario en que los cambios políticos y de administración del poder adquieren sentido, justificando o legitimando las relaciones diferenciadoras, nombrándolas o ignorándolas, valorándolas o descalificándolas.

Por fin, existe una cuarta línea que entiende a la cultura como una dramatización eufemizada de los conflictos. Es evidente la influencia de Bourdieu (1997) y su trabajo sobre el concepto de eufemismo.

El eufemismo es lo que permite decirlo todo diciendo lo que no se dice; lo que permite nombrar lo innombrable, es decir, en una economía de los bienes simbólicos, lo económico, en el sentido corriente del término, el toma y daca.

He dicho «eufemismo», podría haber dicho «conformación». La labor simbólica consiste a la vez en conformar y en establecer unas formas (pág. 167).

Para la Real Academia de la Lengua (2001) el eufemismo es una *“manifestación suave o decorosa de ideas cuya recta y franca expresión sería dura o malsonante”*.

A través del estudio de las sociedades primitivas a lo largo del siglo XIX y el inicio del XX, se llegó a la conclusión de que, las distintas actividades de juego, danza o teatro, se están refiriendo a los conflictos que existen en esas sociedades. En nuestra sociedad, este concepto dramatizador justifica la existencia del teatro, el cine, la literatura o las artes plásticas. El trabajo de Geertz en Java (2003) sobre la lucha de gallos es representativa de esa dramatización eufemizada del conflicto.

Pese a que García Canclini (2004) opina que no estamos ante un paradigma, creo que es un modelo con base en la semiótica que se puede desarrollar y terminar por hacer confluir.



2.2.6.4. Cultura versus lo cultural. Sustantivo o adjetivo

Los profundos cambios, que la postmodernidad y la globalización han introducido, actúan sobre las teorías de la cultura modificando sus bases. Las grandes tensiones que se generan en la globalización se gestionan en la dicotomía entre la homogeneización y la heterogeneización de la cultura. Gran parte de la teoría cultural afirma la predominancia de los procesos de homogeneización. Schiller en su artículo "*Communication and cultural domination*" (1975/1976) expone el proceso de extensión cultural norteamericano, o Mattelart (1995) que nos habla de la internacionalización de las redes culturales.

Arjun Appadurai (2001) intenta encontrar un camino que permita comprender como de la globalización surge diversidad:

Con frecuencia me encuentro bastante problematizado por el uso de la palabra "cultura" como sustantivo, y en cambio, muy apegado a la forma adjetiva de la palabra, o sea, "cultural". Cuando pienso por qué me pasa eso, me doy cuenta de que el mayor problema de la forma sustantiva es que implica que la cultura es algún tipo de cosa, objeto o sustancia, ya sea física o metafísica. Esta sustancialización, me temo, parece devolver la cultura al espacio discursivo de lo racial, es decir, a aquello que precisamente debía combatir, desde sus orígenes. Al implicar una sustancia mental, el sustantivo "cultura" parece privilegiar las ideas del estar de acuerdo, estar unidos y de lo compartido por todos que sobrevuelan frente al hecho del conocimiento desigual y del diferente prestigio del que gozan los diversos estilos y formas de vida, y parece desalentar que prestemos atención a las visiones del mundo y la agencia de aquellas personas y grupos que son marginados o dominados (pág. 14).

Esta nueva visión nos lleva al abandono de la cultura como sustancia y nos lleva a una concepción de la cultura como la organización de la diferencia, para tras pasos sucesivos como la identidad del grupo basada en la diferencia y, definitivamente a un proceso que naturalice un subconjunto de diferencias movilizadas para articular una identidad al grupo.

El estudio de la cultura cambia dirigiéndose a la comprensión de las estrategias de diferenciación y la forma de organizar las relaciones. En lugar de cultura como sistema de signos y textos, como sistema de significados, hablaremos de lo cultural como un choque de significados en las fronteras de los grupos.

Esos significados que eran variables en el caso del cambio de función de los bienes de sentido que cambiaban de ámbito cultural, son contemplados también por Appadurai (2006), pero, en este caso, refiriendo a los bienes que se indigenizan, recorriendo el sentido contrario a la homogeneización. Sostiene que el mercado global trae consigo una creciente disyunción entre la economía, la cultura y la política, que antes coincidían en el Estado-nación y ofrece una teorización de estas dimensiones de la globalización por medio de cinco elementos conceptuales, que llama “scapes” de la cultura global:

a) el paisaje étnico o ethnoscape

Por paisaje étnico me refiero al paisaje de personas que constituyen el cambiante mundo en que vivimos: los turistas, los inmigrantes, los refugiados, los exiliados, los trabajadores invitados, así como otros grupos e individuos en movimiento que hoy constituyen una cualidad esencial del mundo y parecen tener un efecto, como nunca se había visto hasta este momento, sobre la política de las naciones y entre las naciones. (pág. 9).

b) el paisaje mediático o mediascape

Por paisaje mediático me refiero tanto a la distribución del equipamiento electrónico necesario para la producción y diseminación de información (periódicos, revistas, estaciones de televisión, estudios de cine, etcétera) disponible actualmente para un número creciente de intereses públicos y privados en todo el mundo, como a las imágenes del mundo producidas y puestas en circulación por estos medios. (pág. 10).

c) el paisaje tecnológico o tecnoscape

Por paisaje tecnológico me refiero a la configuración global, también cada vez más fluida, de la tecnología y al propio hecho de que la tecnología, tanto la alta como la baja tecnología, tanto la mecánica como

la informática, actualmente se desplaza a altas velocidades a través de todo tipo de límites previamente infranqueables. (pág. 9).

d) el paisaje financiero

e) el paisaje ideológico.

El uso del sufijo “*scape*” en inglés busca comunicar que estas son perspectivas culturales cuya codificación e interpretación dependen de la posición del espectador, y que están en constante transformación. Appadurai sostiene que estos paisajes son los fundamentos de lo que Benedict Anderson, al que cita, llama “comunidades imaginarias” porque ofrecen “mundos imaginados” con los que las personas perciben sus realidades, pertenecen tanto a “comunidades imaginadas” como a “mundos imaginados”.

El paisaje que conforma la ideología nos remite a las redefiniciones de conceptos, “*libertad*” o “*democracia*” necesitan una traducción e interpretación cuando chocan en las fronteras entre una cultura y otra porque dependen de convenciones y del marco paradigmático de las culturas para cobrar significado localmente. Así, la democracia se construye y se vive de distinta manera de acuerdo al paisaje ideológico predominante en el estado donde se desarrolla, pero esto no significa que las ideas de “los otros” dejen de ejercer un poder importante en la configuración del discurso político local.

Appadurai argumenta que el movimiento global de estos varios paisajes ha traído consigo su creciente disyunción: el flujo de personas, tecnologías, representaciones e ideas coexisten sin necesariamente coincidir. Por ejemplo, la desterritorialización de algunos grupos sociales que no habitan en su territorio natal deben adaptarse a otros paisajes y resolver la tensión entre la necesidad de adaptarse a su nuevo entorno y mantener una identidad cultural distintiva.

Afirma Grimson (2000, pág. 14) “*El mundo actual, y quizá cualquier sociedad humana, resulta incomprendible sin atender a las relaciones entre*

grupos, sociedades y culturas. Relación es la palabra clave. En sus múltiples formas: contacto, alianza, sometimiento, conflicto, exterminio". Su tesis es que a lo largo del siglo XX las ciencias socioculturales han ido situando su foco en los contactos culturales. Intenta definir si el sustantivo cultura tiene sentido y cuál es su relación con otros como sociedad o identidad y, en esa labor, entiende que "*el uso de la palabra cultura como sustantivo no deja de ser problemático*" (pág. 26). Pero si esas relaciones, esos choques tienen lugar es precisamente porque los distintos grupos participan en los mismos contextos internacionales.

2.2.6.5. Bauman y las ambivalencias. Creación frente a orden. Sistema o matriz

Siempre presente en nuestra exposición, Bauman, tanto en “La cultura como praxis” (2002), como en “La postmodernidad y sus descontentos” (2001), realiza una ingente labor de síntesis en torno al concepto de cultura y su desarrollo. Un desarrollo caótico, incoherente y a menudo contradictorio como afirma el autor:

El discurso acerca de la cultura se ha caracterizado por mezclar temas y perspectivas que apenas pueden encajar en una narrativa coherente y sin contradicciones. El volumen de anomalías y de incongruencias lógicas habría hecho estallar hace tiempo el más duradero de los paradigmas khunianos (2002, pág. 20).

Bauman intenta extraer los distintos significados que adquiere en cada uno de los contextos que define: estructura, concepto y praxis. Y, en principio, en la primera redacción de su obra, supone que había posibilidad de rectificar las incoherencias. Actualmente afirma que sea posible hacer desaparecer las ambivalencias que subyacen en el desarrollo del discurso de cultura.

Y, lo que es más importante, no pienso que, de ser posible, la eliminación de dicha ambivalencia resultara algo bueno, al fortalecer la unidad cognitiva de la palabra. Por encima de todo, ya no acepto que la ambivalencia que realmente cuenta fuese un efecto accidental, un descuido metodológico o un error [...] Por el contrario, creo que la ambivalencia inherente a la idea de cultura, ambivalencia que refleja fielmente la ambigüedad de la condición histórica que se suponía que debía captar y narrar, es exactamente lo que ha hecho de esa idea una herramienta tan fructífera (Bauman, 2002, pág. 21).

Se refiere a la ambivalencia más evidente, la que enfrenta a la creatividad con la regulación normativa. La cultura establece una relación inseparable con la invención y con la preservación, en un equilibrio inestable que, dependiendo de cuáles son las políticas culturales que se aplican, se decanta por una de las dos opciones, poniendo en situación de inferioridad

a la otra. La preservación del orden se opone al azar creativo. Limitar las posibilidades, establecer protocolos sistémicos nos hacen circular por caminos donde no todo es estadísticamente posible. O, “*producir orden significa manipular las probabilidades de los acontecimientos*” (Bauman, 2002, pág. 22).

El concepto de cultura se generó por la necesidad que el proyecto ilustrado tenía de comprender la historia y asignarse a sí mismo un proyecto de progreso. Pero es imposible comprender la historia sino la trasciendes y la conviertes en universal. Y, en virtud de las diversas formas en las que la humanidad establecía la convivencia de sus distintas culturas (admitidas entonces con un destino común que la evolución obtendría), la tarea de construcción de un orden históricamente determinado se convertía en paradójica.

Pero la construcción del orden es imposible sin afectar a la autonomía, sin establecer bases sólidas que la constriñan.

El ser humano autónomo no puede ser más que frágil, no puede haber autonomía sin fragilidad (es decir, sin la ausencia de una base sólida, sin una infradeterminación y sin contingencia), la autonomía es el rasgo del ser frágil, vulnerable (Bauman, 2002, pág. 24)

De esa continua lucha, que todavía se desarrolla, nacen dos discursos distintos en la cultura que son antinómicos, pero que cada uno tiene su contexto de aplicación y desarrolla su función.

Uno de los discursos habla de creación de *poïesis* de excelencia creadora, de *refinement*. Entendida así la cultura es una posesión, pero de una posesión minoritaria y sin opciones de que esa situación cambie. Para el resto la cultura se manifiesta como un don, en el sentido que desarrolló Mauss (2009). La sociedad había de esforzarse en el aprendizaje del lenguaje artístico que convertiría en apreciables las obras que se les proponían, pero eso no los hacía más creativos y continuaban siendo consumidores pasivos.

EL discurso antinómico lo construyen la antropología y la sociología. Ese discurso muestra la cultura como creadora de orden, una vez que se ha producido el segundo traslado metafórico y tanto la antropología como la sociología construyen conceptos científicos sobre la cultura.

En estos ámbitos y, como nuestra exposición ha ido mostrando, cultura ha venido significando regularidad orden y sistema. La cultura se definía como un agregado de normas, de estructuras que impelían al individuo a la regularidad. Una especie de factoría que, mediante determinadas operaciones de conservación, mantiene en funcionamiento la sociedad.

La imagen de la cultura como un taller en el cual se repara el modelo estable de sociedad y se conserva su silueta, concuerda con la concepción según la cual todas las cosas culturales –valores, normas de comportamiento, artefactos- conforman un sistema (Bauman, 2002, pág. 34).

Por tanto, la cultura se forjó siguiendo el patrón de las fábricas y su mejor concepción y desarrollo era el de convertirse en un sistema, donde todos los elementos cumplen una función, interactuando, donde todo encaja y no de deja nada a la casualidad y los problemas sólo pueden llegar por un mal encaje, por errores de diseño. Esta construcción, que ejecuta la modernidad sin ser consciente de que los sistemas son performativos y generan entropía, demostró finalmente, según Bauman (2001), la virtualidad de las premisas que la soportaron:

Que la cultura (en el sentido de cultivación, aculturación) es una entidad o proceso creador de orden;

Que, por lo tanto, las normas promovidas e instaladas mediante la cultura son (o al menos deberían ser) coherentes y no contradictorias, como el orden en sí; el que no lo sean, es una situación anormal e insana que necesita remedio y rectificación;

Que al ser la cultura un sistema coherente de prescripciones y proscipciones, solo aquellas normas e instrumentos culturales que sean indispensables para la autorreproducción del sistema pueden pertenecer al mismo; si nos encontramos con una norma o instrumento, tenemos derecho a preguntar qué papel desempeña en el sistema, que necesidad satisface; si no conseguimos señalar una función, debemos suponer que la norma o el instrumento en cuestión es un residuo de un estado pasado

del sistema, ahora inútil y destinado a morir poco a poco; o un añadido extraño, perjudicial para el funcionamiento del mismo;
Que el sistema cultural tiene una estructura, encontrándose una variedad impersonal de la estructura en todas las fábricas de orden: de manera similar al panel de control o a los propósitos de la organización, debe haber un sistema central de valor en la cumbre del sistema cultural; y todo lo que forme parte del sistema, de arriba abajo, debería considerarse como la concreción y aplicación de dichos valores. (págs. 164-165).

Esta peculiar forma de entender la cultura como sistémica en un mundo crecientemente globalizado, con traslados funcionales de elementos, con indigenización de productos, con un ethnoscape complejo, genera una situación permanente de conflicto. Un conflicto entre culturas o una crisis sistémica. En cualquier caso, una situación extraña.

Quizás el modo de escapar a esa situación permanente de crisis es la comprensión de que la cultura se desarrolla en una amplia matriz de permutaciones, de elecciones, de cambios, continuamente fluidos y que nunca terminan de estar completados. O, como explica Bauman (2002, pág. 50).

Lo que aglutina los fenómenos naturales en el seno de una cultura es la presencia de esa matriz, una invitación constante al cambio, y no su carácter sistémico, es decir, en ningún caso la petrificación de algunas elecciones normales y la eliminación de otras desviaciones.

2.3. Multiculturalidad y multiculturalismo

Se inicia el apartado intentando una definición: “realidad social, descripción de la sociedad que está compuesta por distintos grupos que interpretan lo cultural de forma diferente como consecuencia de su diversidad en cualquiera de las múltiples facetas que conforman lo cultural”. Las diferencias que conforman lo cultural, se caracterizan por llevar, en sí mismas, un sistema estructurado de significados, no puede equipararse a aquellas diferencias que surgen de las elecciones individuales. Desde este punto de partida, es evidente que nuestra toma de posición en relación con el concepto de cultura condicionará el análisis. Coincido, por tanto con Requejo Coll (2010) en su definición de multiculturalidad:

Es un concepto descriptivo que remite al carácter culturalmente heterogéneo de las personas que conviven en una sociedad. Dicha heterogeneidad incluye cuestiones como la religión que esas personas profesan, la lengua habitual que emplean, sus valores, sus costumbres y prácticas en el vestir, en la alimentación y, en general, el tipo de imaginario colectivo con el que interpretan y valoran el mundo y su relación con los demás.

Quiero hacer referencia igualmente al término “*multiculturalismo*”, lo interpreto, siguiendo a Dietz (2001), como la confluencia programática de un determinado movimiento social:

[...] un conjunto altamente heterogéneo de movimientos contestatarios surgidos a partir del ya mítico '68' emprende el camino de la institucionalización social, política y académica. Las confluencias programáticas de estos nuevos ‘movimientos sociales’ –afroamericanos, indígenas, chicanos, feministas, gay-lesbianos, ‘tercermundistas’ etc.- se han dado a conocer a partir de entonces bajo el a menudo ambiguo lema del ‘multiculturalismo. (pág. 17)

También, podemos acercarnos a su concepto desde tres planos: 1) como respuesta institucional a la multiculturalidad, designando, en este caso, las políticas de atención a las minorías desarrolladas fundamentalmente en los

países anglosajones; 2) como doctrina que respalda la concesión de derechos diferenciados a las minorías culturales y 3) como corriente académica dentro de las universidades.

Se puede afirmar que la diversidad cultural adopta, en nuestras sociedades modernas, múltiples formas, si bien hay tres opciones destacables que Bhikhu Parekh (2005) denomina: 1.- diversidad subcultural, 2.- diversidad de perspectiva y 3.- diversidad comunal:

Si bien estos tres tipos de diversidad comparten ciertos rasgos comunes (llegando a veces a solaparse), también difieren en importantes aspectos. La diversidad subcultural está incardinada en una cultura compartida que se desea abrir y diversificar, no reemplazar por otra. Esto no significa que sea más superficial o más fácil de encajar que otros tipos de diversidad. Matrimonios cuyos miembros sean del mismo sexo, la cohabitación y la cuestión de los padres homosexuales a menudo ofenden profundamente y provocan fuertes reacciones entre muchos miembros de la sociedad. Sin embargo, su reto se mantiene dentro de un ámbito limitado y se articula en términos de valores que, como la autonomía personal y la libertad de elección provienen (En el caso de occidente) de la cultura dominante. La diversidad de perspectiva supone una visión de la vida que la cultura dominante, o bien rechaza en su conjunto, o bien acepta en teoría pero rechaza en la práctica. Es más radical y abarca más que la diversidad subcultural y no resulta tan fácil de encajar. La diversidad comunal es algo bien diferente. Nace y se sostiene a partir de una pluralidad de comunidades largo tiempo establecidas, cada una de las cuales cuenta con su propia y larga historia y una forma de vida que desea preservar y transmitir. En este caso, la diversidad es robusta y tenaz, tiene representantes sociales bien organizados y resulta, a la vez, más difícil y más sencilla de encajar, dependiendo de su profundidad y sus demandas. (págs. 17-18)

Una rápida a la mayoría de las sociedades occidentales nos permite descubrir la presencia de estas tres formas de diversidad, por lo que adoptaré su clasificación en el estudio. Considero, por tanto, incluidos en los criterios de multiculturalidad a las personas homosexuales, las feministas, ecologistas, las agrupaciones religiosas, las medioambientales, junto a gitanos, vascos, escoceses, catalanes o los recientes grupos de inmigrantes.

Pese a esa realidad, el uso del concepto “multiculturalidad”, suele restringirse centrándose en la diversidad comunal, bien sea por las diferencias que existen los planteamientos, bien porque la construcción del término en los países anglosajones se alimentaba de esa diversidad. En esa misma línea se posiciona Kymlicka (2009) cuando afirma:

En el presente capítulo, me centraré en dos modelos amplios de diversidad cultural. En el primer caso, la diversidad cultural surge de la incorporación de culturas, que previamente disfrutaban de autogobierno y estaban territorialmente concentradas a un estado mayor [....] En el segundo caso, la diversidad cultural surge de la inmigración individual y familiar. (pág. 25).

Por último Tiryakian, citado por Solé y Chacón, (2006) afirma que en las democracias europeas el “*multiculturalismo*” puede entenderse como nacionalismo cultural, filosofía política o política estatal.

Gran Bretaña, Estados Unidos, Canadá y Australia recurrieron al “*multiculturalismo*” en un intento de solucionar los problemas a los que se enfrentaban, ya que habían asumido la existencia de una única cultura nacional que era capaz de asimilar a todos los ciudadanos, y la realidad les mostró la existencia de grupos dentro de sus fronteras, que o no podían, o no querían asimilarse.

Pero, el fenómeno de la “*multiculturalidad*” nos es simplemente una realidad contemporánea fruto de la globalización, es un fenómeno histórico, ya que ha estado presente a lo largo de la historia. Existían sociedades multiculturales con presencia de grupos minoritarios, si bien tradicionalmente esos grupos asumían su condición subordinada a la cultura mayoritaria y se mantenían en el espacio físico y social que les era atribuido.

El imperio otomano nos puede servir de ejemplo, basándose en una estructura denominada “*millet*” que contaba con amplias comunidades judías y cristianas denominadas “*dhimmis*” instaladas en su territorio a las

que se garantizaba un alto grado de autonomía. Únicamente los musulmanes ostentaban plenos derechos de ciudadanía, pero las comunidades protegidas contaban con derechos culturales aunque no políticos.

La realidad actual es que el reconocimiento de la multiculturalidad ha formado parte de la agenda política de la gran mayoría de los estados desarrollados. Ahora bien, las causas que originan su reconocimiento son distintas, si en los países anglosajones y occidente es un intento por integrar a los colectivos inmigrantes que se han incorporado a la vida de esos estados, en la América Latina se relaciona más bien con situaciones de marginación de amplias colectividades indígenas y de grupos de la población que van quedando al margen de la economía globalizada. Como afirma Zizek, (1998)

La problemática del multiculturalismo que se impone hoy (la coexistencia híbrida de mundos culturalmente diversos) es el modo en que se manifiesta la problemática opuesta: la presencia masiva del capitalismo como sistema mundial universal. [...] Entonces nuestras batallas giran sobre los derechos de las minorías, los gays y las lesbianas, mientras el capitalismo sigue su marcha triunfal. (pág. 176)

Pero estos reconocimientos, en algunos países van acompañados del anuncio del fin del modelo multicultural europeo, de su fracaso como política definida de reconocimiento y gestión de la diversidad.

2.3.1. Multiculturalismo o nuevos movimientos sociales. Institucionalización académica, educativa y política del multiculturalismo

Siguiendo el análisis del “*multiculturalismo*” que propone Gunther Dietz (2001), como confluencia programática de los nuevos movimientos sociales, encontramos que el elemento común que las amalgama se centra en la reivindicación de la diferencia y la diversificación de las sociedades que los acogen. Entiendo por movimiento social, siguiendo la literatura teórica que se inicia en los años sesenta, aquel actor colectivo que desarrolla su actuación con intención de permanencia temporal y con el objetivo de impactar sobre la sociedad. Es evidente que al introducir como elemento esencial, en la definición propuesta, la permanencia eliminamos las acciones espontáneas que no generan, ni lo pretenden, estructuras organizativas propias.

Hasta la década de los sesenta, la corriente fundamental en antropología y sociología ponía el foco de interés en la actuación del hombre como individuo capaz de generar, desde su racionalidad, la dinámica configuradora de los movimientos sociales. Ahora bien, los cambios sociales producidos, fundamentalmente tras el mayo del sesenta y ocho, generan unas dinámicas que ya no son reductibles a “*una metafísica del actor*”, en frase de Melucci, al que cita Dietz (2001, pág. 20). Esos cambios sociales, que son estructurales, generan una nueva dimensión de los movimientos sociales que abandonan el conflicto de clase. La cultura y su dimensión simbólica, cobran mayor importancia y comienzan a aunar las reivindicaciones de los nuevos movimientos sociales.

Existen una serie de características comunes que confluyen en ellos: una estructura flexible que se expresa a través de redes sin jerarquía, autonomía total frente al resto de los actores políticos, carencia de una ideología de transformación total de la sociedad cuya mejor expresión es la

denominada “*life politics*” según Giddens (1999), la especialización temática, una composición heterogénea multclasista, y una constante focalización en la identidad.

Esta confluencia programática, será el germen del “*multiculturalismo*” como doctrina y como corriente académica a las que me he referido con anterioridad.

Es, pues, en el entorno académico anglosajón y norteamericano donde surge el concepto, impulsado, en gran medida, por los neomarxistas ingleses con fuertes influencias, en opinión de Sartori (2001), del Foucault de “*La Arqueología del saber*” (2010) donde da a conocer lo que denomina “*arqueología*” o “*método arqueológico*” y del giro postmoderno de Lyotard (1989) y la filosofía francesa.

Dietz (2001, pág. 28) afirma que : “ [...] *al inicio de la institucionalización educativa, académica y luego política del multiculturalismo, es sobre todo en el contexto de los estudios étnicos y culturales donde las diferencias “raciales”, “étnicas” y/o “culturales” se utilizan como argumentos en la lucha por el acceso a los poderes fácticos*”.

Al ir estableciendo como elementos cada vez más rígidos las diferencias culturales o subculturales el concepto de cultura que construye el multiculturalismo se asemeja a la noción estática que dibuja la antropología del siglo XIX y que a finales del siglo XX parecía irse superando.

2.3.2. Multiculturalismo como respuesta política e institucional: los países anglosajones

En la década de los años sesenta del pasado siglo y acompañando la emergencia de los nuevos movimientos sociales se produjeron dos hechos de gran importancia en el desarrollo del multiculturalismo: en Estados Unidos se multiplican las acciones de reivindicación de los derechos ciudadanos en movimientos como la iniciativa “*Harlem Renaissance*”, y en Canadá se produce, al margen de los movimientos que en el siglo XIX había protagonizado el pueblo “*métis*” liderado por Louis Riel ((Taylor L. D., 2001, pág. 107), el secuestro de dos miembros de Gobierno Federal de Trudeau por el “*Front de Libération du Québec*” (Oriol & Prades, 2009). Al primero de estos hechos Estados Unidos respondió, como se observa con posterioridad, con la “*Civil Rights Act*”, y al segundo, Canadá con la Ley sobre Bilingüismo de 1969 y el Programa de Multiculturalismo de 1971.

El primer poblamiento no indígena de Estados Unidos se realizó por castellanos, con carácter universalista, plurirracial y, en cierto sentido multicultural. La llegada de pobladores ingleses, cambió rotundamente la perspectiva, pasando a convertir su ocupación en excluyente y diferenciadora y denotando una clara marginación, primero hacia el indígena y después hacia la población negra esclavizada en los estados del sur. Así pues, la sociedad norteamericana fue estableciendo un prototipo del carácter nacional que denominamos WASP, acrónimo de “*White Anglo-Saxon Protestant*” y que ocupa del tal forma el imaginario popular estadounidense, que muchos ciudadanos que no lo son, ni por origen ni por religión aspiran ser considerados como tales por serlo de Estados Unidos :

Durante dos siglos y en lo esencial hasta hoy, el WASP ha representado el modelo al que todos los inmigrantes habían de ajustarse y el molde en el que todos serían asimilados. (Céspedes del Castillo, 2005, pág. 35).

Efectivamente, los anglo-norteamericanos sostuvieron que no existía mejor base posible para los Estados Unidos que su propia cultura. Pese a todo y, aunque la condición de ciudadanía no era accesible a todos los grupos ya que negros, mujeres e indios nativos estaban excluidos, la ciudadanía del nuevo país nunca estuvo vinculada a una sola nacionalidad, como afirma Philip Gleason, citado por Waltzer (2007):

Para ser o convertirse en americano [estadounidense] la persona no tenía que tener que tener ningún contexto nacional, lingüístico o étnico concreto. Todo lo que se le pedía era simplemente un compromiso con una ideología política centrada en los ideales abstractos de libertad, igualdad y republicanism. (pág. 146)

Pese a la movilización, en los inicios del siglo XIX, a favor del Partido Americano, popularmente conocido como los “*Know-Nothings*”, y los profundos prejuicios que inspiraban en sus componentes el catolicismo y los irlandeses, sus intenciones se acercaban más a restringir el derecho al sufragio que en impedir la inmigración, limitando al mismo tiempo el destino de los impuestos que no podrían destinarse al respaldo del evidente pluralismo de la nueva sociedad. Esta limitación afectaba a las distintas religiones, así como a la cultura y el idioma. Esta situación pudo configurar lo que Robert N. Bellah (2007) denomina “*religión civil*” en la que la separación entre Iglesia y Estado no elimina una dimensión religiosa de la esfera política. Una dimensión que Rousseau (2008) perfila en la aceptación de la existencia de Dios, la recompensa de la virtud y el castigo del vicio y la tolerancia religiosa.

Así pues, durante los siglos XIX y XX se incrementó exponencialmente el flujo de inmigrantes que las políticas de asimilación, ayudadas por la expansión de la educación pública y gratuita, fueron incorporando a un país que tiene como lema en su “*Gran Sello*”, con el que se certifican los documentos públicos, “*E pluribus unum*” o “*de muchos uno*”. Pero ese mismo sello presenta en su reverso un águila americana que sujeta una

haz de flechas que quizás signifique lo contrario “*muchos en uno*”. Una muestra de la consolidación y el éxito de tal política lo representa la obra teatral de Israel Zangwill (2007) “*The melting-pot*”, con una significativa frase final:

Ah, Vera, what is the glory of Rome and Jerusalem where all nations and races come to worship and look back, compared with the glory of America, where all races and nations come to labour and look forward!

Qué gloria es la de Roma y Jerusalén, a donde acuden todas las naciones y razas a adorar y mirar atrás, comparada con la gloria de América, donde todas las naciones y razas vienen a trabajar y mirar adelante! (Traducción propia).

Efectivamente el presidente Theodor Roosevelt, citado por Parekh (2005, pág. 5) insistió en “*una asimilación rápida de los inmigrantes*” a través de “*el idioma y la cultura que hemos heredado de los constructores de la República*”.

La sociedad norteamericana, desde sus centros de poder, difundió una imagen de si misma, como una nación de inmigrantes, cuya cultura, universal, se configuraba en un crisol de razas. Ese crisol de razas se mantuvo inalterado, pese a la avalancha de inmigrantes provenientes de todo el mundo, hasta que la grave crisis económica de 1929 y el fuerte crecimiento vegetativo de la población convirtió en conflictiva la inmigración a Estados Unidos. Las leyes limitativas de la inmigración de 1924 y 1929, redujeron drásticamente el flujo migratorio estableciendo un sistema de cuotas nacionales que, además, intento mantener estable la composición étnica del país. Esta nueva situación se mantuvo estable hasta la promulgación de la “*Immigration and Nationality Act*” de 1952, que eliminó el sistema de cuotas nacionales aunque manteniendo en niveles reducidos la llegada de inmigrantes. El verdadero criterio que reguló la inmigración fue el interés nacional con un riguroso control de la captación de personas a las que se les permitía la llegada al país, tales extremos se plasmaron

legislativamente hacia finales de la última década del siglo pasado. El papel primordial de la inmigración consistiría en atraer “*needed skills*” de cualquier parte del mundo. Esta nueva actitud se alejó del ideal WASP ya que declaraba aptas para residir y adquirir la ciudadanía a personas de cualquier raza o procedencia, primándose la reunión familiar. Pese a la variedad étnica, Estados Unidos no inicia sus políticas multiculturales hasta la segunda mitad del siglo XX, de hecho el concepto no aparece en el vocabulario de la política estadounidense hasta mediados los años ochenta del pasado siglo. Se ha querido ver su origen, como doctrina que respalda la concesión de derechos diferenciados a las minorías culturales, en los textos de Horace Kallen (Céspedes del Castillo, 2005) sobre “pluralismo cultural” y la riqueza que suponía para la sociedad estadounidense la diversidad étnica, pese a que su visión es siempre compatible con la unidad básica representado por el “*melting-pot*”. Ahora bien, ese “melting-pot” funcionó fundamentalmente entre los grupos afines, mientras que en los estados sureños la segregación racial y la Ley Jim Crow se mantuvieron hasta bien entrados los años sesenta. En ese momento, los líderes de las comunidades negras comenzaron a alejarse del ideal que postulaba la posibilidad de convertirse en ciudadanos americanos de raza negra, coincidiendo con las movilizaciones en pro de los derechos civiles que habían conseguido prácticamente desmantelar la legislación racial.

Pese a todo, hoy en día, para ser ciudadano de Estados Unidos, aparte de por nacimiento o por lazos de sangre, no haber cometido ningún delito de sangre existen una serie de requisitos que se pueden definir como culturales.

- ✓ Residir en el territorio de la Unión.
- ✓ Renunciar a la lealtad a cualquier otro estado.
- ✓ Apoyar expresamente la Constitución,
- ✓ Tener conocimientos suficientes sobre la historia política básica del

país.

- ✓ Leer, escribir y hablar las denominadas “palabras básicas de uso ordinario del idioma inglés”.
- ✓ Rechazar la poligamia.

Ahora bien, curiosamente, para alistarse en el ejército norteamericano no es necesario poseer la nacionalidad, aunque siguen estableciéndose ciertos requisitos culturales tales como no llevar tatuajes en partes visibles del cuerpo, no tener hijos fuera del matrimonio y no tener condenas por violencia doméstica. El Servicio de Ciudadanía e Inmigración que posee las competencias sobre la concesión de la ciudadanía norteamericana utiliza este tipo de requisitos para determinar si los solicitantes disponen de un buen carácter moral (U.S. Citizenship and Immigration Services, 2009).

Pero las políticas multiculturales de Estados Unidos no se gestionan desde el Gobierno Federal, sino desde los Gobiernos de los Estados y de las ciudades que, en su conjunto, ejecutan una amplia muestra de políticas multiculturales (Kymlicka, 2009). Las políticas educativas, fundamentalmente expresadas a través de adaptaciones curriculares, las políticas de personal en diferentes instituciones públicas, incluidas las Universidades, desarrolladas a través de cuotas que tienen su origen en el feminismo o las políticas sanitarias, se acercan en gran medida, como posteriormente se comprobará, a las que adoptan países como Canadá, Australia o Nueva Zelanda.

En el año 1957 se inicia en Quebec, la región francófona de Canadá, lo que se conocerá como “*revolución tranquila*”, un proceso acelerado de transformaciones sociales que condujo a la modernización de Quebec e inició las reivindicaciones activas de una sociedad que pasó de un nacionalismo defensivo a reclamar nuevas competencias constitucionales. En respuesta a tales reivindicaciones francófonas se inician, en Canadá, las políticas multiculturales con la creación, en 1963, de la “*Royal*

Comission on Bilingualism and Biculturalism” conocida vulgarmente como Comission B&B, y cuyo cometido se centraba en la resolución de los problemas que podía crear la existencia, en un solo país, de dos lenguas y dos culturas. En 1969 la comisión presentó su informe (Mitjans & Castellá Andreu, 2001), dividido en cuatro libros, de los que el último titulado “*Cultural Contributions of Other Ethnic Group*” recomendaba el bilingüismo, pero sustituía el biculturalismo inicial por un criterio multicultural, sintetizada en una batería de recomendaciones con el objetivo de impulsar un marco bilingüe en el que los diferentes grupos puedan convivir y desarrollarse, articulándose en dos ejes: la protección de las culturas y la no discriminación. En respuesta, Canadá aprobó en 1969 una Ley sobre Bilingüismo que reconocía como oficiales el francés y el inglés al mismo tiempo que promovía la contratación de francófonos en el gobierno federal. Los representantes de las minorías étnicas con origen ucraniano, húngaro o alemán, consideraron que la promulgación de la Ley vulneraba sus derechos y reclamaron la protección de sus culturas y sus lenguas. El fin del “*White Canada*” junto a una generosa política de acogida había incrementado notablemente la presencia de tales minorías, fundamentalmente en las provincias del oeste, llegando a configurar lo que se denominó “tercera fuerza”. En respuesta a las demandas de sus minorías Canadá inició en el año 1971 sus políticas multiculturales aprobando el Programa de Multiculturalismo que ofrecía subvenciones destinadas al aprendizaje de las lenguas no oficiales, denominadas “*heritage languages*” y al mantenimiento de las asociaciones que articulaban a esos grupos minoritarios. El Primer Ministro canadiense Pierre Trudeau (Helly, 2007), estableció en su discurso, pronunciado en octubre de 1971 la profunda modificación que suponía el Programa de Multiculturalismo en la conciencia de la identidad nacional:

El pluralismo cultural es la propia esencia de la sociedad canadiense. Todos los grupos étnicos tienen el derecho de preservar y enriquecer la cultura y los valores que les son propios. Al decir que existen dos lenguas oficiales, no decimos que tenemos dos culturas oficiales, y ninguna

cultura determinada es más oficial que otra. Los objetivos consisten en proteger las libertades básicas, desarrollar la identidad canadiense, ampliar la participación de los ciudadanos, reforzar la unidad canadiense y fomentar la diversidad cultural.

Realmente se puede afirmar que, al mismo tiempo que se inaugura el concepto, los esfuerzos del primer Ministro Trudeau se orientaron hacia la búsqueda de un nuevo consenso político que permitiese reformar la constitución y construir una alternativa a la identidad binacional canadiense. Esta nueva identidad canadiense incorporaría la diversidad cultural de la sociedad canadiense.

Con posterioridad, en 1988, el Programa se transformó en Ley, la “*Canadian Multiculturalism Act*” que había sido precedida en 1986 por la “*Employment Equity Act*” y la “Carta Canadiense de Derechos y Libertades” de 1982 que reconoce derechos culturales, según el territorio que las diferentes comunidades ocupan. Este repertorio legislativo orienta la actuación del gobierno canadiense y establece como imperativo la actuación orientada al logro de iguales oportunidades de empleo y desarrollo, promover políticas, programas y acciones cuyo objetivo sea favorecer la contribución de los individuos y colectividades de todos los orígenes a la evolución del país; y estimular políticas, programas y acciones que permitan al público entender y respetar mejor la diversidad de los miembros de la sociedad canadiense.

La “*Canadian Multiculturalism Act*” define de hecho a Canadá como una tierra de individuos de todos los orígenes raciales, culturales, nacionales y étnicos. Sus objetivos principales son deslegitimar cualquier ideología de una supremacía cultural, socioeconómica y política de los canadienses franceses y de los ingleses, socializar el conjunto de la población en la diversidad cultural y desarrollar un sentido de pertenencia en todos los canadienses.

Australia se comprometió con el multiculturalismo en el inicio de la década de los años setenta del siglo XX. En las primeras décadas del siglo XX se desarrolló la “*White Australia Policy*”, nombre que se le dio a la política basada en la exclusión de inmigrantes no blancos estipulada en el “*Acta de Restricciones de Inmigración*” de 1901. El resultado más obvio de tal actitud fue que la población no blanca, sin contar a los aborígenes, era tan solamente un 0,25% del censo en 1947 (Australian Bureau of Statics, 2011). Tras la Segunda Guerra Mundial se abre la inmigración y el slogan “*populate o perish*” se transformó en el foco de un discurso que defendía la necesidad de atraer al país la población suficiente para su eficiencia económica. Estructurada inicialmente a través de políticas asimilacionistas y pese a las reticencias del gobierno por la posible etnicización de la sociedad, la existencia de comunidades étnicas era un hecho en la década de los años sesenta del pasado siglo. Así pues, la necesidad de gestionar la diversidad manteniendo la cohesión social, impulsó al gobierno laborista de Gough Whitlam en 1973 a promulgar políticas multiculturales de “*acción afirmativa*” y reconocimiento de los derechos de los aborígenes que tuvieron su mayor desarrollo legislativo a lo largo de las décadas de los ochenta y noventa, tanto con gobiernos laboristas como los de Hawkes o Keating, como con la coalición liderada por Malcolm Fraser, aunque todas estas iniciativas están recogidas dentro de una cobertura ideológica liberal. Kymlicka (2009) afirma:

De las nueve democracias occidentales que contaban con pueblos indígenas, concluimos que cuatro podían ser clasificadas como profundamente multiculturales (Canadá, Dinamarca, Nueva Zelanda y Estados Unidos), tres eran moderadamente multiculturales (Australia, Finlandia y Noruega), y únicamente dos se habían mantenido más o menos igual (Suecia y Japón). (pág. 82).

Gran Bretaña construyó, desde la concepción ilustrada del “*refinement*” una cultura nacional, para la que plantea un status privilegiado. Los datos de inmigración en Gran Bretaña en 2006 (Eurostats, 2015) indican que el 9,1%

de la población pertenece a alguna minoría étnica, pero aunque se trate evidentemente de un país multicultural existen resistencia a aceptar tal denominación. La base fundamental de su multiculturalidad reside en las políticas de “*acción afirmativa*”, denominada política de “*relaciones raciales*”, que se llevan a cabo desde las administraciones de ámbito local, no desde la de ámbito nacional, reservando ingresos tributarios a las comunidades minoritarias, fundamentalmente aquellas provenientes de la Commonwealth, para el mantenimiento de sus culturas de origen. Con antecedentes en un discurso de 1966, la declaración de Roy Jenkins de 1968, en aquellos momentos Ministro del Interior, abrió paso al multiculturalismo como política oficial: “*no como un proceso de uniformización, sino de diversidad cultural e igualdad de oportunidades en una atmósfera de tolerancia mutua*” (Rex, 2002, pág. 34).

Esta política pretende, manteniendo los objetivos generales comunes a las políticas multiculturales, la mejora de la gestión de las dificultades que surgen de las relaciones entre los diferentes grupos culturales. Al mismo tiempo se convierte en un firme apoyo para eliminar la discriminación pública y asegurar la igualdad de oportunidades. Pero, al contrario que en los Estados Unidos, el multiculturalismo únicamente se desarrolla como programa político y no como noción científica.

En 1997, el gobierno laborista de Tony Blair propuso una política multicultural a nivel nacional, pero después del 2001 se produjo un cambio de paradigma. A partir de entonces, el gobierno adoptó una política de “*cohesión de la comunidad*” en su lugar. En el Reino Unido, el gobierno laborista, durante años, se planteó renovar el vínculo que une a gobernantes y ciudadanos, promoviendo valores comunes, reflejados en los contratos de ciudadanía que los ciudadanos deben suscribir.

La misma situación se presenta en Alemania donde el multiculturalismo es un programa social impulsado desde las instituciones municipales. Úrsula Birsl (2004) sostiene que el “*Día del ciudadano extranjero*” de 1980 en las

diferentes iglesias de los Lands utilizaron el concepto de “*sociedad multicultural*” para Alemania. Pero, realmente según afirma Pont Vidal (1994) a partir de aquel momento y con la llegada al poder de la coalición de los demócratas-cristianos y los liberales en 1983, la política de extranjería se fue progresivamente radicalizando.

Si ya en 1981 en algunos estados federales en los que la democracia cristiana era mayoría se había diseñado una política de extranjería restrictiva, es a partir del nuevo gobierno cuando se formula abiertamente en la opinión pública el haber alcanzado las fronteras de la integración social. Esta política se dirige especialmente a la pretendida defensa de los intereses alemanes, al «haber alcanzado la capacidad máxima», a la vez que utiliza sutilmente el miedo latente de una extranjerización, así como diversos temores represivos frente a los extranjeros extendidos en amplios sectores de la población (pág. 153).

Son los municipios los que tienen la responsabilidad en los diferentes campos de la vida cotidiana de los ciudadanos de diferentes culturas que, en el caso alemán provienen mayoritariamente de la inmigración. Es evidente que a nivel local entran en juego fuerzas que tienden a la convergencia política. Y, efectivamente, como afirman Portes (2006) y Terrón (2005), tras los atentados de Nueva York y Madrid los estados miembros de la UE y, Alemania como miembro de la Unión, han intervenido en las políticas de extranjería gestionando los flujos de entrada, la concesión de visados y las políticas consulares, dejando de lado las políticas de integración. Fueron los landers y los municipios los que han desarrollado las políticas del multiculturalismo desarrollando políticas de acogida, educativas y de servicios sociales, “*ante un estado que, en ningún caso, permitía a las personas que inmigraban a Alemania convertirse en nacionales de este país.* (Terrón, 2005, pág. 24)

Pero bien pertenezcan los impulsos políticos a los estados centrales o a los de cada territorio son las políticas municipales las que establecen la relación más directa y cercana con la sociedad multicultural.

Cualesquiera que sean los arreglos institucionales particulares, los gobiernos locales tienen que encontrar respuestas a las mismas preguntas, que son, por ejemplo, cómo proporcionar a sus inmigrantes una vivienda y un trabajo dignos, cómo hacer que tengan acceso a los servicios de educación y salud, y cómo responder a las exigencias de los inmigrantes para cumplir con sus obligaciones religiosas o para obtener las facilidades que les permitan el uso y la enseñanza de sus idiomas maternos (Penninx & Martiniello, 2006, pág. 145).



2.3.3. El fin del modelo multicultural en Europa

En Europa, el sistema multicultural anuncia su fracaso. Aquellos Estados que habían hecho de las políticas multiculturales el instrumento para favorecer la igualdad de oportunidades van haciendo balance de lo logrado. Empiezan a considerar que este fin solo puede lograrse mediante una estricta igualdad ante la ley, indiferente a las particularidades culturales de los ciudadanos, sin tener en cuenta que la igualdad ante la ley necesita una estricta concepción de la justicia como equidad. Rawls (1999) afirma que la Justicia como equidad consiste en dos principios: El primero de los dos principios es conocido como principio de la libertad, mientras que el segundo, reflejando la idea que la inequidad es sólo justificada si permite la ventaja de los más desposeídos, es llamado principio de la diferencia.

Para Fukuyama (La Nacion, 2007) el multiculturalismo, tal como fue concebido originalmente, era en cierto sentido una "*apuesta al fin de la historia*":

El viejo modelo multicultural estaba basado en el reconocimiento de los grupos y de sus derechos. A causa de un erróneo sentido de respeto por la diferencia -y tal vez por sentimientos de culpa poscoloniales-, se otorgó a las comunidades culturales una excesiva autoridad para fijar las reglas de conducta de sus miembros. El liberalismo no puede basarse en los derechos de los grupos, porque no todos los grupos sostienen valores liberales. La civilidad de la Ilustración europea, de la cual es heredera la democracia contemporánea, no puede ser culturalmente neutral, dado que las sociedades liberales.

Los principales líderes políticos de Europa coinciden en afirmar que el multiculturalismo ha fracasado. Así lo han expresado públicamente la canciller alemana Ángela Merkel en un encuentro que se realizó en Potsdam, al sur de Berlín en octubre del 2010: "*Este enfoque (multicultural) ha fracasado, fracasado por completo*" (Agencia Reuters, 2010).

En el mismo encuentro, la Canciller alemana dijo: "*A principios de los 60 nuestro país convocaba a los trabajadores extranjeros para venir a trabajar a Alemania y ahora viven en nuestro país (...) Nos hemos engañado a nosotros mismos. Dijimos: 'No se van a quedar, en algún momento se irán'. Pero esto no es así*" (Redacción BBC Mundo, 2010).

Quizás una de las manifestaciones más claras es la nula política de nacionalización de inmigrantes. Pocas han sido las propuestas a nivel institucional que apoyasen una integración de la población inmigrada en el país. Como ejemplo cabría mencionar la iniciativa gestada a finales de la década de los ochenta proveniente de los estados federales donde la socialdemocracia poseía mayoría o donde existía una coalición con el grupo de Los Verdes. Esta campaña introdujo el derecho activo y pasivo de voto a nivel municipal.

En el mismo sentido se ha expresado el primer ministro británico David Cameron, en una conferencia sobre seguridad en la ciudad de Múnich realizada en febrero del 2011: "*Bajo la doctrina del multiculturalismo estatal hemos fomentado que las diferentes culturas vivan vidas separadas, alejadas entre sí y respecto a la cultura dominante. Hemos fracasado en ofrecer una visión de la sociedad a la que sientan que pueden pertenecer*" (Redacción BBC Mundo, 2011)

Eventos como los ataques a la capital británica en julio de 2005 no pusieron en cuestión el multiculturalismo como nos muestra el artículo de la BBC (Mundo, 2005):

La mayoría de los británicos piensa que el multiculturalismo hace del Reino Unido un lugar mejor, reveló una encuesta encargada por la BBC tras los atentados del 7 de julio pasado.

Un 62% de los entrevistados opinó que el encuentro de diferentes culturas en suelo británico es positivo, pero un 32% manifestó que la llegada de tantos inmigrantes "amenaza el modo de vida del país", mientras que un 54% consideró que "partes del país no se sienten más como británicas debido a la inmigración".

En sentido contrario, el modelo multicultural ha sido señalado como el culpable de las acciones violentas contra el servicio de transporte público en el 2005. Kepel (El País, 2005) asegura que los ataques en Londres “*exponen el fracaso del modelo multicultural británico*”, al asegurar que dicho modelo permitió la expansión de “*discursos radicales extremistas que eran considerados legítimos mientras no condujeran a actos violentos*”. Su argumento pareciera haber encontrado un objetivo para descargar la frustración colectiva que siguió a los ataques. El autor asegura que el multiculturalismo tiene sentido si, y solo si, tiene como resultado una sociedad pacífica. Esta afirmación parece desconocer las décadas de convivencia pacífica y la vastedad de la riqueza cultural del panorama social británico.

Sartori (2001) cuestiona el multiculturalismo como proyecto ideológico y político, abogando por políticas de inmigración que establezca niveles diferenciales entre aquellos inmigrantes susceptibles de integrarse en la sociedad que los recibe y los que, estableciendo como referentes sus diferencias étnicas o religiosas, no. Los inmigrantes deben aprender a incorporarse en las estructuras, en el sistema político y judicial, así como a la mentalidad de la sociedad que los acoge en su seno. Es, en su opinión, una aplicación del principio de reciprocidad, en el que la población receptora se adapta para convivir con las diferencias, y como contrapartida los extranjeros asumen un núcleo de valores e instituciones básicos de la comunidad en la que entran. Esa referencia a la mentalidad, a la cultura, en definitiva, le lleva a cuestionar la heterogeneidad o, más bien, a elevar el nivel de homogeneidad que una sociedad necesita para mantener un sistema democrático. Se puede, pues, resumir su tesis en que la sociedad pluralista no puede acoger sin desintegrarse a los extranjeros que la rechazan, y en particular a los que cabe concebir como “*enemigos culturales*” (pág. 54).



2.4. Interculturalidad

Resulta una tarea ciertamente compleja intentar la definición de conceptos que, como el de interculturalidad, se convierten en signos y mutan a un significado diferente cuando has logrado alcanzarlos. Las diferentes definiciones confirman mi criterio y me adentran en un término en gestación, del que no puedo saber cuál va a ser en un futuro cercano su acepción y sus contenidos. En opinión de Malgesini (2000):

La aparición del término interculturalidad o interculturalismo parece motivada por las carencias de los conceptos de multiculturalidad y multiculturalismo para reflejar la dinámica social y para formular el objetivo de nuevas síntesis socioculturales. (pág. 253).

El Centro Virtual Cervantes (1997-2015) define así la interculturalidad:

La interculturalidad es un tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida. No se propone fundir las identidades de las culturas involucradas en una identidad única sino que pretende reforzarlas y enriquecerlas creativa y solidariamente. El concepto incluye también las relaciones que se establecen entre personas pertenecientes a diferentes grupos étnicos, sociales, profesionales, de género, etc. dentro de las fronteras de una misma comunidad.

Essomba (2008) afirma que la interculturalidad nace en Francia y su primera extensión se produce en los países francófonos, para posteriormente trasladarse a los países mediterráneos europeos:

Este modelo de gestión de la diversidad cultural emerge en un contexto político marcado por el republicanismo francés. En consecuencia, uno de los valores fundamentales a través del cual se interpreta y se construye la realidad social es, más que la libertad, el principio de igualdad. Interculturalidad significa que todos los ciudadanos son y deben ser iguales ante la ley y en el marco de las relaciones cotidianas. La interculturalidad se construye, pues, bajo el prisma de que los contenidos propios de la diversidad cultural son elementos que no deben

impedir la igualdad social, y ello es posible si se dispone de un marco compartido a la vez que se relega la diferencia cultural al ámbito de lo privado. (pág. 47).

Para Marakan, tal como nos apunta Alavez (2014), la interculturalidad es:

Una herramienta de emancipación, de lucha por una igualdad real, o equidad real, en el sentido no solo cultural muy superficial sino también material. Esto resulta patente en la identidad de los pueblos indígenas, que nunca se identifican solamente por su origen sino también por su ocupación, campesina y obrera. Entonces, esas identidades son duales por lo menos en el sentido en el que unen la clase y la etnia. (pág. 40)

Rodríguez Cancio (2013) define la interculturalidad como:

El proceso de intercambio e interacción entre culturas a través del conocimiento mutuo, para conseguir un enriquecimiento recíproco. Este modelo educativo permite un crecimiento común mediante el intercambio, el diálogo y la participación, asentando las bases de una sociedad abierta a todas las personas, independientemente de su origen y con el reconocimiento expreso de su dignidad como seres humanos.

Desde la revista Cuadernos Interculturales de la Universidad de Playa Ancha en Viña del Mar se afirma: (2003)

La interculturalidad, entonces, debe tender a estrechar las condiciones de igualdad, rompiendo de esta forma la asimetría perjudicial, permitiendo que la coexistencia dialógica determine las relaciones dinámicas de la sociedad, de modo permanente, dando lugar a una participación real de los distintos sectores que conforman el espacio democrático. El carácter normativo que le podamos incorporar, permite la construcción equitativa de una sociedad, cuyo significado redundará en lo que queramos realizar. (pág. 6)

En el manual de capacitación "*Interculturalidad: desafío y proceso en construcción*" Lozano (2005) afirma:

La interculturalidad es un proceso de interrelación que parte de la reflexión del reconocimiento de la diversidad y del respeto a las diferencias. Son relaciones complejas, negociaciones e intercambios culturales, que buscan desarrollar:

- una interacción social equitativa, entre personas, conocimientos y prácticas diferentes;
- una interacción que reconoce y que parte de las desigualdades sociales, económicas, políticas y de poder. (pág. 28)

Por último, quiero mencionar una definición de uno de los actores de la interculturalidad, Juan Nicahuate Palma, del pueblo asheninka, al que cita Lozano en su manual de capacitación:

La interculturalidad es vivir en forma armoniosa en un solo espacio, pero respetando la cultura, la cosmovisión y con un trato igual para todos. Pero hay quienes utilizan el término para seguir excluyendo y marginando.

En la edición de Interacció 2002 se abordó el reto de las políticas interculturales y Fogué i Moya Diputado del Área de Cultura de la Diputación de Barcelona se refirió a la interculturalidad como “un nuevo escenario para la convivencia” (2004, pág. 7).

Por mi parte, y como ya quedo establecido en otro apartado, concibo la interculturalidad como una metodología de actuación.

Así pues, modelo, herramienta, proceso, interacción, relación o metodología. Como se aprecia no existe unanimidad sobre cuál puede ser el concepto de interculturalidad, considerando además que el término es polisémico y está sujeto a múltiples variables que lo condicionan. El concepto de cultura desde el que partamos en su construcción; el grado de diversidad y tolerancia de la sociedad; su carácter abierto; el nivel de hegemonía cultural, política y económica de los grupos dominantes de esa misma sociedad; los posibles obstáculos comunicativos para su desarrollo,

distintas lenguas, hegemonías comunicadoras; la existencia de políticas integradoras en el Estado y el propio desconocimiento por los diferentes grupos de tales políticas si estas existen; y, por último, las diferencias para el ejercicio de los derechos civiles que puedan existir. Esa misma dimensión lo construye con múltiples debilidades, fundamentalmente a intentar construirlo en entornos jurídicos que no son propicios.

No obstante, existe un elemento común que puede unir los diferentes conceptos en conflicto: todos se refieren a la interacción entre dos o más culturas y desde un plano horizontal.

La interculturalidad no surge de modo espontáneo sino que es parte de un proceso histórico dentro de la etapa de la modernidad, que comúnmente se asocia a partir del siglo XVI con el Renacimiento europeo y hasta la etapa actual con el capitalismo tardío. Como se ve la idea de interculturalidad nació tardíamente, pero no fueron pocos los investigadores de la comunicación, la antropología, la sociología y el marketing que habían trabajado sobre el concepto. La noción se diferencia del multiculturalismo, que ya se ha analizado, por su intención directa de promover el diálogo y el acercamiento entre culturas desde una posición de igualdad.

Para Hurstel (2004) lo intercultural no existe y hay que inventarlo:

¿Qué es lo que une y reúne a las culturas del mundo, a las culturas de este tiempo? ¿Qué significa el prefijo inter en el término interculturalidad? La primera respuesta que me viene a la cabeza es la producción y el consumo de masa propuesto por las industrias culturales mundiales. . Porque cuando se evoca la globalización económica y financiera, así como sus consecuencias sociales, se olvida la globalización cultural en marcha desde hace unos veinte años. (pág. 27).

Aparentemente, durante el tercer cuarto del pasado siglo XX, los conceptos de multiculturalidad y de multiculturalismo resultaban suficientemente expresivos como para instantánea, una foto fija que reflejaba una situación:

la coexistencia de culturas o subculturas en un mismo territorio. Miralles (2004) afirma:

Frente a esta tensión entre el monoculturalismo y el pluriculturalismo, nociones que, en definitiva, nos remiten a la tensión irresoluble entre el asimilacionismo y el segregacionismo, dos nuevas categorías de carácter transaccional y mayor textura dialéctica y emergen con un potencial estratégico destacable para el diseño de políticas culturales territoriales. El concepto de multiculturalidad (asociado visualmente a la idea de mosaico: fragmentos de distinta procedencia que configuran un todo heterogéneo pero coherente) y el concepto de interculturalidad (visualmente asociable a la idea de caleidoscopio: identidades a la vez heterogéneas y de geometría variable). (pág. 3)

Así pues, surgido en el campo educativo, el concepto de interculturalidad fue ocupando de forma progresiva los sectores de la sociología, la psicología, los procesos de comunicación, la mediación social o la antropología que se veían afectados por las carencias evidentes del concepto multiculturalidad y los esfuerzos del multiculturalismo por gestionar una sociedad pluricultural. Dietz (2001) afirma:

El carácter polifónico y multifacético de los fenómenos clasificados como multiculturales o interculturales vuelve imposible cualquier pretensión de abarcarlos desde una perspectiva monodisciplinar. Ello afecta antes que nada a la mirada antropológica y su definitiva pérdida del monopolio sobre el concepto de cultura. (pág. 53).

García Canclini une hoy los esfuerzos por redefinir la labor antropológica con el trabajo por redefinir la interculturalidad (2004):

Actualmente los esfuerzos para redefinir la antropología pasan por una revisión teórica-práctica de las nociones de alteridad, diferencia, desigualdad, desconexión y, en síntesis, del concepto de interculturalidad. De manera que, si vamos a definir lo que significa ser antropólogo por el contenido habitual de su práctica, encontramos que esta no consiste tanto en ocuparse de los otros como en estudiar la interculturalidad en sociedades complejas o procesos de interacción entre varias sociedades, buscando entrever la imbricación de lo

económico y lo simbólico a partir de la diversidad de comportamientos y representaciones. (págs. 114-115)

Es evidente que el concepto no se puede construir desde una perspectiva monodisciplinar y vamos a intentar describir, cuando menos, cuatro de los campos disciplinares desde los que se está intentando elaborar una formulación coherente del concepto, con una especial dedicación al desarrollo desde la educación.

2.4.1. Teoría de la comunicación. La comunicación intercultural

Se atribuye a Margaret Mead, una de las creadoras de la escuela de “*cultura y personalidad*”, una sabrosa anécdota que recoge Heinz V. Foester, citado por Soriano Ayala, (2010):

En el curso de una de sus investigaciones sobre el lenguaje de una población aborígen, trato de aprender este lenguaje a través de un procedimiento denotativo. Señalaba un objeto y pedía que le pronunciaran el nombre; luego otro objeto, y así sucesivamente; pero en todos los casos recibió la misma respuesta chemombo. Todo era chemombo. Pensó para sí: ¡Por Dios que lenguaje tan aburrido!, ¡Todo lo designan con la misma palabra! Finalmente, después de un tiempo, logró averiguar el significado de chemombo, que quería decir... ¡Señalar con el dedo! (pág. 857).

La comunicación es un proceso de relación entre personas que permite la transmisión de ideas, sentimientos o creencias y que se desarrolla según una compleja secuencia de intercambios de información, debe ser un proceso activo y participativo pues si no tiene posibilidades de éxito.

Desde la teoría de la comunicación se puede definir la comunicación intercultural como aquel aspecto de la disciplina que tiene como objetivo el estudio de las formas de comunicación que tienen las personas con un origen cultural diferente, en especial cuando no comparten una lengua común. Igualmente, intenta establecer una serie de parámetros que permitan que esa comunicación sea eficaz.

Gran parte de las construcciones teóricas consideran imprescindible el conocimiento de una lengua común que permita la comunicación. Rodrigo Alsina afirma (2011)

Los seres humanos hemos sido socializados en una determinada comunidad lingüística en la que adquirimos unas competencias comunicativas. Si entramos en contacto con personas que hablan una

lengua distinta deberemos establecer una lengua común para interaccionar. Es decir, es imprescindible tener una lengua común en la que podamos comunicarnos. Esta competencia lingüística es una condición necesaria, pero no suficiente para una óptima comunicación intercultural. (pág. 3)

Pero, en cualquier caso, las teorías que se desarrollen y los desarrollos de la interculturalidad han de ser construidas desde la simetría de los diferentes referentes culturales que participan. Son múltiples los modelos teóricos de comunicación intercultural que se han propuesto basadas en diferentes disciplinas, incluyendo la filosofía, la antropología, la etnología, los estudios culturales, la lingüística, etc.

Quizás el más significativo en el entorno que nos ocupa pueda ser el modelo teórico que aborda la construcción de la tercera cultura.

Basado en el análisis del proceso comunicativo y en el simbolismo. Casmir, en su *"Tirhd, Culture Buildings: A paradigm shift for International and Intercultural Communication"* (1992), plantea la necesidad de que de forma cooperativa se construyan unas terceras culturas que permitan una comunicación intercultural más efectiva. De forma cooperativa, entre las personas que forman parte del proceso comunicativo, ha de construirse una nueva cultura que facilite la eficacia de la comunicación. La finalidad de esta teoría es la mutua aceptación entre las distintas culturas que están en interacción para dar lugar a la construcción de la tercera-cultura. Un elemento fundamental del modelo teórico es la negociación de las diferencias culturales patentes en el proceso. Es necesaria una visión positiva de la convergencia cultural, la adaptación y la asunción de los valores comunes que conformarán la nueva cultura en construcción. Por lo tanto, la tercera cultura es una matriz de elección de valores culturales llevada a cabo de forma interactiva por los participantes que redunde en un beneficio mutuo.

Rodrigo Alsina (1981) en “*La alternatividad de la comunicación intercultural*” explica la necesidad de llegar más allá de considerar la comunicación intercultural como un proceso de comunicación interpersonal. Considera que hay un componente holístico en los acercamientos a los procesos de comunicación complejos:

En la interculturalidad podríamos apreciar una comunicación interpersonal y una comunicación mediada. La comunicación mediada haría referencia, por ejemplo, al consumo de productos culturales de una cultura diferente a la del usuario. (pág. 54).

En definitiva, la presencia de una nueva cultura, surgida por elección y valoración de los elementos culturales que permitan una adecuada comunicación, facilita el desarrollo de maneras nuevas, efectivas y aceptables de relacionar a los miembros de las distintas culturas o subculturas que ocupan un territorio.



2.4.2. Proyecto sociopolítico. El interculturalismo

El multiculturalismo se configuró como la respuesta política a las sociedades multiculturales. Del mismo modo se puede entender el interculturalismo, como la respuesta política a las sociedades multiculturales que supere las limitaciones del multiculturalismo.

Ciertamente, y del mismo modo que con el concepto de interculturalidad, nos encontramos ante un término polisémico y su contenido varía en función de la geografía y los enfoques de investigación de los diferentes autores.

Ramón Soriano (2004), entiende el concepto como una nueva concepción de las relaciones entre las culturas, una coexistencia en un plano de igualdad con una doble vertiente: ética y social. Ambas nos obligan a reconocer el mismo valor en el intercambio cultural y un plano de igualdad en la búsqueda de puntos comunes en creencias, valores y acciones.

[...], el interculturalismo tal como yo lo defino, no coincide con las definiciones y pretensiones de otros autores, que ofrecen diversos modelos interculturales de desigual calado en la doctrina actual, muy rica y extensa; desde un interculturalismo débil –que acepta la dignidad de las culturas, pero no en un plano de igualdad de partida para todas ellas, sino, a lo sumo, de llegada, tras un proceso de cambio de su patrimonio de valores (la posición más habitual entre los liberales)-, a un interculturalismo fuerte que concede ese plano de igualdad en la salida del intercambio cultural, a pesar de las carencias y limitaciones (pág. 92).

Por su parte Olveira Olveira, Rodríguez Martínez y Touriñan López (2003) interpretan que la concepción intercultural incorpora a la realidad multicultural una interpretación que defiende la integración.

El interculturalismo tiene como objetivo los modos de comunicación, de intercambio o de conexión entre múltiples grupos culturales, situando en igualdad maneras distintas, de pensar y códigos de expresión diferentes. No en vano, el interculturalismo es también una forma de interrogarse

acerca de los modos, de las costumbres, de los hábitos de personas que, procedentes de horizontes culturales diferentes e instalados en una sociedad diferente, consiguen adaptarse salvaguardando la libertad, para no quedar asimilados totalmente por la cultura de la sociedad de acogida (pág. 13).

Posteriormente Touriñán, en su artículo para la revista Bordón (2004), considera la interculturalidad un hecho y el interculturalismo una propuesta de proyecto, una tarea a realizar en el nuevo siglo que está condicionada por varias ideas: la del Tercer Sector, la del Tercer Entorno, la de Mundialización y la de la Tercera o Cuarta Vía.

Denominamos “*tercer sector*” a un conjunto específico de organizaciones de la sociedad civil, sin fines de lucro y con autonomía, que cuentan con una mezcla de personal asalariado y voluntario y prestan algún tipo de servicio social con una finalidad de interés general. El término “*tercer sector*” tiene su origen en Estados Unidos en los trabajos de la “*Comission Filer*” (Soriano Ayala E. , 2010). Su labor como agentes sociales de mediación en relación con la interculturalidad es de una importancia fundamental, sobre todo su trabajo en los entornos a los que la educación intercultural no llega. Es evidente que sus propuestas afectan decisivamente a la construcción del proyecto sociopolítico de la interculturalidad.

En relación a la “*telépolis*” o tercer entorno seguiré a Echeverría Ezponda (1997). En su opinión estamos asistiendo al nacimiento de un nuevo modelo de espacio social que denomina tercer entorno. El primer entorno o “*Phisys*” se refiere a las relaciones en el primer estadio de desarrollo de la humanidad, el segundo nos remite a la Polis y el nacimiento de la cultura, mientras que el tercero nos habla de la “*telépolis*”, o ciudad global y de la tecnología.

Telépolis es una nueva forma social de interacción a distancia posibilitada por las nuevas tecnologías (informáticas, electrónicas, telecomunicativas, semióticas...). Telépolis modifica profundamente las

actividades sociales de los pueblos y las ciudades: la política, la guerra, el derecho, la banca, el comercio, la producción, el consumo, la reproducción, la ciencia, el arte, la religión, la información, la documentación, la comunicación, la enseñanza, la medicina, la lectura, la escritura, el deporte, el espectáculo, el ocio, el sexo, etc. Las tecnologías aludidas modifican la práctica de dichas actividades siempre en un mismo sentido, que puede quedar resumido mediante el prefijo ‘tele-’, añadible hoy en día a casi todas ellas (pág. 8).

Comparto tanto la opinión de Touriñan como la de Echeverría de que este nuevo espacio de interacción social está influyendo de forma decisiva en la construcción del interculturalismo.

La publicación de UNESCO (2002, pág. 9) nos presenta la globalización y la mundialización como conceptos “*en busca de definir los ámbitos de la realidad que quieren representar*”. Pese a que hay autores como Touraine (1998) que opinan que la globalización, la mundialización son una construcción ideológica y no la descripción de un nuevo entorno.

Como decía el viejo Marx hace un siglo y medio, pero en otro sentido, hay un fantasma en Europa. Un fantasma que no es el comunismo ni el capitalismo, es la globalización. Vivimos con la idea, acertada o errónea, aún no lo sé, de que estamos entrando en un mundo distintos al de los últimos veinte años. (pág. 64).

En cualquier caso, el concepto representa al mismo tiempo un síntoma y una manifestación del cambio cultural y económico y se convierte en una de las imágenes icónicas del mundo de hoy.

El espacio mundial que fue ocupado por los estados nación está unido, en estos momentos, por procesos globales de naturaleza liberal que regula a los mercados e impone sus criterios. Visto desde la óptica cultural resulta interesantísima la opinión de Machuca Ramírez (1998):

“Dada la universalización de la noción del patrimonio cultural en la figura de patrimonio de la humanidad, el proceso de globalización obliga a cuestionar –desde dentro y desde fuera– el concepto nacionalista estatal del patrimonio. Asimismo, obliga al reconocimiento de la pluralidad

cultural existente en el interior de cada país, como un patrimonio de diversos grupos culturales y comunitarios, superando de esta manera la idea de un legado homogéneo y único de la nación.

Poner en duda la unidad nacional-estatal de la cultura se relaciona con una crisis del concepto de nación. A su modificación concurren una diversidad de fenómenos de diferenciación y recomposición.

De caracterizarse como una totalidad centralizada, autosuficiente (vuelta hacia sí misma) y defensiva, la nación como entidad cultural va configurándose como el conjunto progresivo de mediaciones posibles que conforman una materia de identificación cultural que no se agota en ella.” (pág. 28).

La crisis del estado nación y su concepto hegemónico de la cultura van a permitir la introducción en las políticas culturales estatales de ciertos guiños ideológicos que responden a conceptos de cultura no esencialistas. Ahora bien, sólo son guiños sin reflejo presupuestario.

La influencia de la mundialización sobre el proyecto sociopolítico del interculturalismo, sea una construcción ideológica conservadora o un nuevo entorno es real. Las crecientes limitaciones provocadas por las políticas neoliberales y neoconservadoras, reducen drásticamente la capacidad de la sociedad para llevar adelante políticas de redistribución que intenten resolver la exclusión. Ramón Soriano afirma (2004):

El interculturalismo, ya se entienda en un sentido débil o fuerte, es una consecuencia de la globalización, pero también un fenómeno que influye en ella (pág. 92).

Otra de las ideas que condicionan el interculturalismo se gestiona en el desarrollo de la tercera y de la cuarta vía. La tercera vía agrupa un elevado número de aproximaciones teóricas y, un número menor, de propuestas políticas que sugieren una ideología centrista o reformista y una economía que no se abandone totalmente en manos del mercado, ni esté regulada en su totalidad. El enfoque reformista se inspira fundamentalmente en la obra de Anthony Giddens “*La tercera vía*” (1999) y considera que el modelo propuesto revitalizaría la socialdemocracia. Su objetivo sería compatibilizar los valores tradicionales de centro-izquierda, como la solidaridad social, la

justicia social, la responsabilidad y las oportunidades, con los postulados económicos del libre mercado, como la reducción del intervencionismo y de los impuestos.

En cuanto a la cuarta vía su desarrollo es muy reciente y limitado. Pretende diferenciarse tanto de la primera vía o capitalismo, de la segunda vía o socialismo y de la tercera o reformismo. Guerrero (2000) explica que:

Podría decirse que consta, por ahora, del simple núcleo de un modelo de reforma del capitalismo que no puede aspirar a ser un auténtico programa alternativo hasta que no haya un grupo suficiente de gente trabajando en torno a dicho programa, elaborando y reelaborando en el terreno de lo concreto las propuestas que aquí sólo se ofrecen en un plano conscientemente abstracto (como resultado, sin embargo, de lo que pretende ser buena, y no mala, abstracción, algo imprescindible para desarrollar cualquier verdadera teoría). Dicho núcleo, formado por las tres propuestas que se analizan a continuación, se basan en el rechazo de la hipótesis implícita en las tres primeras vías (la supuesta necesidad del mercado en cualquier tipo de economía capitalista). Lo que aquí se propone es una reforma del capitalismo que permita pasar a un capitalismo sin mercado, es decir: con planificación, con decisiones descentralizadas y democráticas, y sin capitalistas. Intentaré explicarlo sucintamente. (pág. s/p).

Gran parte del enfoque intercultural se está generando, en estos momentos, en la América Latina y contiene, en gran medida, componentes de esta nueva forma de entender el sistema económico y la sociedad que combina el mercado con la solidaridad.



2.4.3. Mediación intercultural

Se reconoce a la mediación como un proceso de resolución de un conflicto generado en el que dos personas voluntariamente se someten a las decisiones de una tercera persona, denominada mediador, para llegar a un acuerdo que satisfaga a las partes. Rozenblum de Horowitz (1998) afirma que la mediación *“implica la participación de una tercera parte en el proceso, pero la toma de decisiones descansa en las partes”* (pág. 90). Existen abundantes definiciones de la mediación Six (1997), Bermúdez, Prats y Uribe (1999) o de Armas (2003), pero todas ellas reflejan unas características comunes: es un proceso no judicial, voluntario, que se caracteriza por gestionarse mediante una negociación cooperativa y comunicativa en la que todas las partes implicadas obtienen un beneficio.

Cuando el conflicto se genera entre personas pertenecientes a diferentes culturas o subculturas lo denominamos intercultural y a la mediación sobre el conflicto mediación intercultural.

El artículo 3.1 de la ORDEN 8/2011, de 19 de mayo, de la Conselleria de Solidaridad y Ciudadanía de la Comunitat Valenciana (2011) dice:

Mediación intercultural: modalidad de intervención de terceras partes en situaciones sociales de diversidad cultural significativa, orientada hacia el acercamiento de las partes, la comunicación y la comprensión mutua, el aprendizaje y desarrollo de la convivencia y la adecuación institucional.

Por su parte, Conejero Paz, Ortega Jiménez y Ortega Roig (2010) definen la mediación intercultural como:

Una herramienta que permite la interacción entre los inmigrantes y los autónomos, para el reconocimiento y conocimiento mutuo, y a través de su acción, ayuda a fomentar el respeto por las múltiples diferencias culturales que conviven en un mismo entorno. (pág. 8).

Parece que los autores encaminan directamente la mediación intercultural al campo de la inmigración, sin mencionar aquellas otras opciones en los que puede intervenir y que el pensamiento multiculturalista recoge. Como las relaciones de género, las distintas culturas originarias del mismo territorio, o las posibles etnias que lo comparten sin haber tenido origen en la inmigración.

Pero ciertamente, el desarrollo de la comunicación intercultural en España como expone ACCEM en su “Guía de mediación intercultural” (2010) la mediación intercultural surgió en España como un proceso ineludible ante la realidad de una inmigración que convertía nuestro territorio en multicultural. Las primeras actuaciones surgen como una práctica de intervención espontánea y acuciada por la necesidad. No obstante, ACCEM al establecer los ámbitos de intervención de su guía, es consciente de la necesidad de una comprensión amplia del concepto de grupo cultural.

Peco Navío y Olmos Alcaraz (2006) considera la mediación como un recurso que debe estar al alcance de las personas pertenecientes a los diversos grupos culturales, entendidos en el sentido más amplio de la palabra, que conviven en un mismo territorio. Un recurso que debe servir como puente de comunicación para favorecer las relaciones y resolver los conflictos: *“Al concebir la comunicación como un recurso estamos admitiendo que puede ser desempeñada por una persona o un equipo de trabajo”* (pág. 136).

En opinión de Ortiz de Landázuri (2006), algunos seguidores del segundo Wittgenstein reconocieron el papel fundamental que la mediación en general y, especialmente la mediación intercultural, podía desarrollar para evitar la aparición de nuevas exclusiones en la dinámica de las sociedades. Si bien se generó un agrio debate sobre si se podía considerar la mediación intercultural como una estrategia asimiladora con un denso contenido etnocentrista, la realidad es que hoy en día es una herramienta

indispensable en la relación entre los distintos grupos culturales y ha propiciado:

La aceptación masiva de los criterios multiculturalistas por parte de las distintas instituciones sociales por tratarse de una exigencia derivada de la creciente globalización existentes en el mundo social, a pesar de traer consigo numerosas renuncias y adaptaciones muy problemáticas. Se hizo notar a este respecto como la pertenencia a un mundo cultural aún más abierto, en vez de ser tomado como un obstáculo para el desarrollo interno de una determinada institución social, podía verse como una oportunidad para fomentar una apertura a un horizonte de oportunidades aún más enriquecedor, donde progresivamente se fueran eliminando los restos de exclusión social característicos de las estrategias asimiladoras de tipo uniformador (pág. 124).

Resulta pues evidente, la importancia de la mediación intercultural en las relaciones entre los grupos y su papel como herramienta en la lucha contra la exclusión. Esta circunstancia y su utilización cada vez mayor en las sociedades multiculturales convierten a la mediación intercultural en un factor decisivo en la configuración fluida del concepto de interculturalidad que nos ocupa.



2.4.4. Sobre educación: de multicultural a intercultural o ¿Hablamos de lo mismo, pero lo llamamos diferente?

El origen de la educación que pone adjetivos a la cultura surge de una reflexión sobre la presencia en las escuelas occidentales de minorías que, además de necesitar un trato adecuado por la distancia entre su cultura y la cultura presentada y representada por la escuela occidental, necesitan una atención especial ante el fracaso continuado cuando acceden a esta última.

Desde las sociedades que son conscientes de su pluralidad se diseñan programas que tratan de mejorar la situación de estos colectivos en las escuelas y que, en algunos casos, promuevan un respeto hacia su cultura de origen y una integración en la cultura de «acogida». Mientras que en otros casos los programas pretenden obtener una uniformidad cultural que evite futuras divergencias.

Al mismo tiempo, en países donde la presencia de diferentes culturas es un continuum histórico se plantean alternativas que aseguren la diversidad presente en sus aulas.

Resultaría imposible recoger, en un espacio limitado, las múltiples interpretaciones que el concepto de educación suscita. Imaginemos además incorporar a ellas la diversidad cultural, sus múltiples teorías y las diferentes interpretaciones que suscita.

En virtud de la propia configuración política donde la diversidad se asienta, las respuestas legislativas, sociales o pedagógicas se diversifican. Los modelos que se generan pueden contener contradicciones profundas que planteen medidas de imposible ejecución con resultados incoherentes que desvíen la recta intención de muchos docentes y convierten en absurdo su trabajo.

¿Existen posibilidades para la educación intercultural en el contexto regulador de nuestra Constitución y en el entorno legislativo que la desarrolla?

¿Podemos desarrollar diálogos de igualdad entre culturas en un entorno legislativo liberal que establece restricciones para los derechos colectivos?

Los modelos de educación multicultural se han gestionado en sociedades que han planeado una respuesta diferente a la presencia de subculturas dentro de su territorio. En virtud de sus diferentes opciones y su concepto del nivel adecuado de homogeneidad social. Carl Schmitt y Heller, citados por Peces-Barba (1999) hablando de la dialéctica amigo-enemigo y la necesaria homogeneidad social disputan:

‘Homogeneidad social es siempre un estado socio-psicológico en el que, en una conciencia y un sentimiento del nosotros, es una voluntad actualizada de la comunidad, aparecen reconciliados los siempre existentes antagonismos y las luchas de intereses’. Por eso es necesario igualar porque ‘la disparidad social puede hacer de un summus ius una summa injuria. Sin homogeneidad social, la más radical igualdad formal se torna en la más radical desigualdad y la democracia formal dictadura de la clase dominante’. (pág. 82).

Pero... ¿esa homogeneidad se configura como cultural o cómo política? La respuesta de Heller es clara, plantea una sociedad donde las diferencias no generen desigualdades.

Pero no todos los sistemas políticos actúan del mismo modo en la búsqueda de la homogeneidad básica para el mantenimiento de un sistema democrático; y, en virtud de sus propuestas políticas e ideológicas, desarrollan los sistemas educativos generándose diferentes modelos y enfoques en virtud de la opción elegida.

El trabajo de García castaño, Pulido Moyano y Montes del Castillo (1997) agrupa los modelos de educación multicultural en virtud del concepto de cultura en el que se basan:

1. Educar para igualar: la asimilación cultural.
2. El entendimiento cultural: el conocimiento de la diferencia.
3. El pluralismo cultural: preservar y extender el pluralismo.
4. La educación bicultural: la competencia en dos culturas.
5. La educación como transformación: educación multicultural y reconstrucción social.
6. Educación antirracista.

Banks, citado en este caso por Muñoz Sedano (1998), desarrolla el que denomina “*modelo holístico*” implicando a toda la comunidad educativa con diversas etapas y adaptaciones curriculares. Plantea además diez paradigmas educativos que permiten encuadrar los distintos modelos que se desarrollan en los diferentes sistemas educativos.

Aguado Odina (1991) relaciona los diez grandes paradigmas sobre educación reconocidos por autores como Banks y Lynch o Bataalaan.

1. Adición étnica. Supone la inclusión de contenidos étnicos en el currículum escolar sin reconceptualizaciones o reestructuraciones del mismo. Su objetivo es disponer de un currículum integrado mediante la inclusión de unidades, lecciones y tradiciones de diferentes culturas.
2. Desarrollo del autoconcepto. Deriva de la creencia de que los contenidos étnicos pueden ayudar a incrementar el autoconcepto de los estudiantes de las minorías culturales. Supone la inclusión en el currículum de unidades y temas que destaquen la importancia de las contribuciones de los diferentes grupos.
3. Derivación cultural. Considera que muchos jóvenes pertenecientes a minorías étnicas se han socializado en familias o comunidades en las que no les ha sido factible la adquisición de las habilidades cognitivas y características culturales necesarias para el éxito en la escuela. Plantea experiencias de educación compensatoria de tipo conductal e intensivo.
4. Lenguaje. Atribuye los deficientes resultados escolares de los alumnos de minorías culturales al hecho de recibir la instrucción en una lengua diferente a la materna. Defiende la utilización de la lengua materna y la aplicación de programas específicos para el aprendizaje de la segunda lengua.

5. Racismo. Se considera el racismo como la principal causa de los problemas educativos de los grupos pertenecientes a minorías étnicas. La escuela puede desempeñar un papel fundamental al eliminar el racismo institucional. Su objetivo es reducir el racismo personal e institucional dentro de la escuela y en la sociedad en su conjunto. Las prácticas y actividades escolares incluyen cursos específicos para profesores, elaboración de materiales curriculares no racistas, modificación de actitudes de los profesores y de las normas de funcionamiento del centro.

6. Radical. Considera que la meta de la escuela es educar a los estudiantes para que acepten voluntariamente su estatus social. La escuela no puede ayudar a los grupos minoritarios en su proceso de liberación pues desempeña un papel clave en la perpetuación de la estratificación social. El objetivo sería, pues, aumentar el nivel de concienciación de profesores y estudiantes respecto a las exigencias del sistema capitalista y las sociedades estratificadas en clases, con el fin de exigir reformas radicales en el sistema social y económico.

7. Genético. Asume que los pobres resultados escolares de los jóvenes de minorías culturales se deben a sus características biológicas. Los programas de intervención educativa no pueden eliminar las diferencias entre estos estudiantes y los de los grupos mayoritarios debido a sus características genéticas. El objetivo sería crear una meritocracia basada en la habilidad intelectual medida mediante tests de aptitud. El programa escolar incluiría grupos establecidos en función de la habilidad general, C.I. y diferentes opciones para estudiantes en función de sus puntuaciones en tests estandarizados.

8. Pluralismo cultural. Considera que las escuelas deberían promover la identificación étnica y que los programas educativos deberían reflejar las características de los estudiantes pertenecientes a diferentes grupos culturales. Así, su objetivo prioritario sería promover el mantenimiento de los grupos y la educación como la forma de evitar la alienación cultural.

9. Diferenciación cultural. Los jóvenes de los grupos minoritarios son depositarios de culturas ricas y diversas con valores, lenguas y estilos de vida que son funcionales para ellos y valiosos para la nación como tal. El objetivo educativo a alcanzar sería que la escuela respetara dichas culturas introduciendo programas que reflejen los estilos de aprendizaje de los diferentes grupos.

10. Asimilacionismo. Asume la conveniencia de que los jóvenes se liberen de las identificaciones étnicas que les impiden participar plenamente en la cultura nacional. Si las escuelas favorecen la identificación cultural, se retrasa el crecimiento académico de los estudiantes y se contribuye al desarrollo de las tensiones étnicas. La meta de la educación debe ser, según esta perspectiva, el liberar a los estudiantes de sus características étnicas para permitirles adquirir los valores y conductas de la cultura dominante. Los currículos de las naciones occidentales aún están dominados por las metas de esta ideología asimilacionista. (págs. 94-95).

Grant y Slater, Mauviel citados por Merino Fernández y Muñoz Sedano (1995) plantean igualmente diferentes enfoques y niveles.

Siguiendo pues los diferentes planteamientos políticos y sociales que se utilizan para gestionar la diversidad analizaré los distintos modelos que se generan y las estrategias que desarrollan.



2.4.4.1. Educación en sistemas asimilacionistas, compensatorios y segregacionistas

Se puede considerar el asimilacionismo como un modelo social para la integración que propone una uniformidad cultural. Implica un proceso de pérdida de la cultura de los grupos minoritarios; se pretende que el grupo cultural minoritario se asemeje al grupo dominante, olvidando sus rasgos culturales originarios y adquiriendo los rasgos culturales dominantes para poderse incorporar a las estructuras sociales, laborales y políticas de la cultura dominante. En definición de Hepburn, citado por Garreta (2003), la asimilación “*postula la necesidad de crear un proceso en el que el grupo mayoritario acoge a los miembros de otras culturas y las incorpora a la suya*” (pág. 54).

2.4.4.1.1. Modelo asimilacionista

En general, se afirma que la asimilación hace referencia a los obligados cambios sociales, mientras que entiendo por aculturación los cambios culturales que, generalmente se imponen en el período educativo (Gordon, 1964). Así pues, la aculturación sería un subproceso del complejo fenómeno que supone la asimilación.

La antropología ha estudiado el cambio cultural a la luz del fenómeno de la aculturación. Si este proceso se quiere considerar transitorio, nos encontramos con la dificultad de tener que caracterizar a las dos culturas como estables, descriptibles. Así es como se elude la viscosidad del fenómeno étnico en el seno de un grupo, del mantenimiento y explotación de un repertorio de caracteres de una identidad étnica por un individuo o un grupo y del recurso a ciertos atributos subétnicos como procedimiento táctico en materia de relaciones sociales (Garreta i Bochaca, 2003, pág. 48).

La respuesta educativa que responde a las perspectivas asimilacionistas tiene un tono marcadamente monocultural. Su planteamiento conduce a la unificación social con base en la presunta incompatibilidad de las diferentes

culturas en un mismo entorno social y educativo. Unas culturas que se someten a comparación y medida con la cultura dominante y sus valores.

Muñoz Sedano (2015) afirma:

No pocos docentes, muy acostumbrados a una enseñanza tradicional o escasamente formados en educación multicultural, consideran que la cultura originaria que llevan consigo los niños minoritarios es algo que entorpece, más que ayuda, a una buena “integración” en el colegio y en la sociedad. (pág. 5)

2.4.4.1.2. Modelo compensatorio

Con base en teorías culturales manifiestamente etnocentristas, las tendencias asimilacionistas relacionan los bajos logros académicos de los alumnos de los grupos minoritarios con su crecimiento en contextos familiares y culturales marginales, donde sus posibilidades de alcanzar una adecuada formación son mínimas, por lo que se considera necesario actuar mediante programas compensatorios educativos que permitan su incorporación adecuada a la sociedad. En opinión de Muñoz Sedaño (2015):

Esta forma de ver las cosas, en la que se etiqueta al niño minoritario como “culturalmente desvalido”, tiene dos consecuencias. Por un lado, conduce directamente a los programas de educación únicamente “compensatoria”. Por otro, mueve al alumno a tener que optar bien por un rechazo de sus raíces culturales (para asimilarse al grupo mayoritario), bien por resistir conflictivamente a la cultura vehiculada por la institución escolar. (págs. 5-6).

Con un objetivo basado en el principio de igualdad de oportunidades se plantean una serie de medidas positivas de carácter compensador para que las desigualdades y desventajas sociales o culturales de las que determinados alumnos parten no acaben convirtiéndose en desigualdades educativas

Un somero repaso a la educación que nuestro país estipula para la educación de los niños inmigrantes nos permite comprender, que en gran parte de los casos, se encomienda la misma a los programas de educación compensatoria o de atención de alumnos con necesidades especiales.

El ordenamiento del estado, en el ámbito competencial territorial del Ministerio de Educación y Ciencia, a través del Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en la educación y de la Orden de 22 de julio de 1999, que desarrolla parcialmente el citado Real Decreto, regula y define a efectos de nuestro sistema de enseñanza el concepto, art. 1 (Ministerio de Educación y Ciencia, 1996):

Es objeto del presente Real Decreto, en cumplimiento del Título V de la Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, regular las medidas que permitan prevenir y compensar las desigualdades en educación derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de cualquier otro tipo, reforzando aquellas de carácter ordinario de las que dispone el sistema educativo y promoviendo otras de carácter extraordinario.



2.4.4.1.2.1. Educación compensatoria en Andalucía

Como afirma la Ley 9/1999 (BOJA, 1999), de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación de la Junta de Andalucía, el Gobierno de la Comunidad Autónoma de Andalucía decide impulsar una serie de programas que sirvan para compensar las situaciones de desventaja derivadas de factores sociales, culturales, geográficos o de pertenencia a minorías étnicas.

El principio de solidaridad es el que da cobijo a estas actuaciones sobre la población escolar incluida en las denominadas minorías étnicas que la Ley resuelve en el CAP V. a través del art. 18, que define las actuaciones de compensación:

1. La Consejería de Educación y Ciencia favorecerá el valor de la interculturalidad, corrigiendo, en el ámbito de sus competencias, las actitudes de discriminación o rechazo que pudieran producirse en el seno de la comunidad educativa.
2. La Consejería de Educación y Ciencia fomentará la participación de asociaciones de padres y madres, organizaciones no gubernamentales, voluntariado, así como la de otros colectivos sociales sensibilizados por la promoción escolar y social de este alumnado, en proyectos y experiencias de compensación educativa.

La Ley se desarrolla mediante el Decreto de la Consejería de Educación y Ciencia 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas. El Decreto establece la posibilidad de que los centros docentes que escolaricen alumnado con necesidades de compensación educativa podrán establecer, con una duración máxima de cuatro años, un Plan de Compensación Educativa con el fin de adaptar el currículo a las necesidades y características del alumnado, que deberá ser aprobado por la Consejería de Educación y Ciencia.

2.4.4.1.3. Modelo segregacionista

Por extraño que pueda resultar, el “apartheid” se construyó inicialmente con bases teóricas multiculturales. La gran mayoría de los africanos sostenían que la inteligencia humana variaba con la raza y que no existía posibilidad de civilizar a los africanos. No obstante, Eiselen, citado por Kuper (2001), mantenía que no existía ninguna evidencia de tal teoría, así como: “*que no había raza ni nación alguna que tuviera el privilegio de liderar el proceso de civilización en el mundo para siempre*”. Por tanto, para Eiselen, la verdadera base de la diferencia era la cultura y que las diferencias que generaba debían ser tenidas en cuenta:

“Si se minaba la integridad de las culturas tradicionales, se seguiría la desintegración social. Eiselen recomendaba que la política gubernamental debía estar encaminada hacia el fomento de una ‘más alta cultura bantú y no hacia la producción de europeos negros’. Más tarde, se empezó a usar el eslogan del ‘desarrollo separado’. La segregación era la vía adecuada para Sudáfrica, porque sólo la segregación preservaría las diferencias culturales.” (pág. 15).

La escuela sudafricana de antropología, basó gran parte de sus desarrollos en la antropología cultural norteamericana, si bien rediseñando la teoría según sus propios intereses.

En ese sentido se construye el modelo segregacionista, un proceso de desarrollo paralelo en el que cada grupo étnico-cultural posee sus propias instituciones laborales, sanitarias, culturales, educativas, pero en el que el contacto con otros grupos es prácticamente nulo. Esta segregación puede ser impuesta por el grupo cultural dominante, o decidida por el grupo minoritario para preservar la lengua, religión o tradiciones, como en ocasiones, han sido las escuelas judías.

Existen otras vertientes, no solamente étnicas o culturales, en los modelos de educación segregada como expone Jiménez Fernández (1998), como puede ser la segregación por criterios biológicos, psicológicos,

antropológicos, de personalidad, sociales, morales, políticos o pedagógicos.

2.4.4.2. Educación en sistemas multiculturales

Los modelos multiculturales educativos nacen por el creciente fracaso en la búsqueda de la homogeneidad social y la promoción educativa de los grupos minoritarios que suponían los modelos centrados en la segregación, la asimilación o la educación compensatoria. Es evidente que siguen manteniéndose enfoques y estrategias centradas en esos modelos, pero los cambios en la conceptualización de la cultura fueron orientando los sistemas educativos hacia la progresiva valoración del pluralismo cultural.

Así, se propició la paulatina incorporación en el currículo escolar de elementos de las diferentes culturas, aunque ello no supusiera reconsiderar el planteamiento global del centro educativo y de las relaciones que en él se desarrollan.

Esta perspectiva multiculturalista, desde la constatación explícita de la diversidad cultural, supone sin duda un avance. Por una parte, implica el cuestionamiento del objetivo uniformador (...) y, en segundo lugar, sugiere una valoración del pluralismo cultural por sí mismo (Iluch i Balaguer & Salinas Catalá, 1996, pág. 33).

En el contexto educativo de los Estados Unidos, comienza a hablarse de una educación que tenga en cuenta a las culturas minoritarias desde la década de los años veinte del pasado siglo. El incremento de las tensiones entre grupos étnicos, principalmente en la escuela, llevó a la creación de un servicio institucional llamado “*Service Bureau for Intercultural Education*” en 1934 (Nieto Cánovas, 2009).

Con el surgimiento, como nos recuerda Dietz (2001), de los denominados “*estudios étnicos*” se comienza a producir material educativo que puede incorporarse a los currícula académicos de los centros educativos.

A partir de estas iniciativas y de la revitalización de los movimientos sociales que conformaron el multiculturalismo, comienzan a demandarse cambios en el sistema que permitieran incluir, entre los estudios del alumnado norteamericano, contenidos étnicos referidos a las diferentes etnias.

En su traslado al contexto educativo, comienza a apreciarse lo que ya se venía augurando desde los Estudios Étnicos, esto es, el fracaso académico de las minorías étnicas y raciales desarrollándose de esta forma medidas para favorecer el éxito educativo de dichos grupos “históricamente discriminados”. Estas respuestas institucionales bajo el rótulo de “educación multicultural” han oscilado entre varios paradigmas que se fundamentaban en diferentes teorías sobre el fracaso escolar (Antolínez Domínguez, 2011, pág. 8).

Desde Estados Unidos, el multiculturalismo se traslada a Europa y en opinión de Abdallah-Pretceille (2001) se desarrolla en dos modelos de gestión de la diversidad cultural. Uno de ellos se inspiró en las corrientes norteamericanas y se desarrolló fundamentalmente en el entorno anglosajón permitiendo a cada individuo la pertenencia a un grupo cultural distinto del que conformó el estado nación. Este modelo se basó en la prioridad del “*grupo de pertenencia*” partiendo de las autodefiniciones que los propios grupos se dan a priori y su vinculación con una realidad social, política y educativa, la consideración de los mismos como grupos homogéneos así como la localización espacial en barrios étnicos o guetos. El reconocimiento de la existencia grupal va acompañado del de una serie de derechos, estructurados como “discriminación positiva”. Junto a ello, se plantea un cierto relativismo cultural y, se considera, que “*la manifestación de las diferencias en el marco de la vida colectiva y pública (...) es el mejor medio para reconocerlas*” (Abdallah-Pretceille, 2001, pág. 23).

El otro modelo, con fuerte contenido del concepto de ciudadanía multicultural de Habermas, se basa en el reconocimiento de una nacionalidad común por encima de las etnias mediando la aceptación de los principios constitucionales de cada estado, pero que no ha dado aún posturas oficiales ni en la política ni en educación.

Antolínez Domínguez (2011) afirma:

Desde principios de los setenta, el Consejo de Europa ha ido adoptando diferentes estrategias de multiculturalismo o pedagogía intercultural, según el uso del término en unos contextos u otros. La mayoría de ellas estaban dirigidas exclusivamente a los hijos de familias migrantes de los países miembros y consistían en una serie de acciones básicas: organizar una enseñanza acelerada del idioma de acogida, mantener una enseñanza de la lengua y cultura de origen y ampliar la información a las familias sobre las oportunidades de educación y formación. (pág. 12).

Analizaré en el siguiente apartado el enfoque intercultural, por lo que me centraré ahora en el multiculturalismo, pero, dentro del modelo multicultural, y siguiendo a Muñoz Sedano (1998) se observan varios enfoques:

Curriculum multicultural: Se introducen modificaciones parciales o globales del curriculum para que estén presentes en la actividad escolar las diversas culturas de los grupos a los que pertenecen los diversos alumnos. Como por ejemplo los programas bilingües o biculturales, los de mantenimiento de la lengua materna, o los de aditividad étnica, que añade contenidos étnicos al currículum sin revisión de la estructura global del mismo.

Orientación multicultural: trata de vincular la identidad personal al desarrollo de la identidad cultural de los sujetos. Se elaboran programas de desarrollo del autoconcepto o de la identidad étnica y cultural, ya que se piensa que el contenido étnico puede contribuir al fortalecimiento del autoconcepto de los alumnos de las minorías y simultáneamente ayuda a la preservación y

desarrollo de la cultura en estos grupos. Este enfoque se desarrolló fundamentalmente en Estados Unidos.

Pluralismo cultural: el pluralismo cultural, como ideología y como política, aboga por la defensa de todas y cada una de las culturas, su preservación y desarrollo allá donde estén los grupos culturales que las sustentan. Según este modelo, la escuela debe promover las identificaciones y pertenencias étnicas; los programas escolares deben atender a los estilos de aprendizaje de los grupos étnicos y a los contenidos culturales específicos.

Se vuelve así, desde otra perspectiva, a la segregación como alternativa educativa. Cuando los grupos culturales poseen suficiente poder político y económico promueven la creación de escuelas específicas para quienes desean educarse en su lengua de origen.

Competencias multiculturales: propone preparar a todos los alumnos – mayoritarios y, fundamentalmente, minoritarios- para poder comprender, adaptarse y funcionar adecuadamente, tanto en la cultura mayoritaria como en la minoritaria desarrollando en todos ellos conocimientos sobre las culturas en contacto, dominio de las varias lenguas y actitudes positivas respecto a la diversidad cultural necesarias para participar en la sociedad multicultural.

En relación con el curriculum Banks, citado por Ibáñez Orcajo y Marco Stiefel (1996), habla de cuatro niveles de integración de los contenidos étnicos y culturales, que denomina *aproximaciones*.

La *aproximación contributiva* limita la inclusión de contenidos multiculturales a determinadas fechas, celebraciones especiales y generalmente contiene elementos meramente descriptivos. Se trabajan aspectos relacionados con mitos y héroes, elementos puntuales de una determinada cultura, fiestas en el entorno del folklore: Danzas, gastronomía, etc. Es fácil la incorporación de estos elementos al curriculum y supone una aproximación general a una cultura y, al mismo tiempo,

permite aumentar la autoestima de las familias de la cultura minoritaria que se trabaja. Pero lamentablemente nos ofrece una visión superficial de la cultura que trabajamos, trivializante y generadora de estereotipos.

La *aproximación aditiva* no supone cambios en la estructura del curriculum, sólo se añaden contenidos, conceptos o temas que hacen referencia a otras culturas. Una unidad didáctica sobre un grupo étnico, interno o externo o una unidad didáctica sobre otra cultura pueden ser los ejemplos perfectos de la aproximación. Tiene ventajas funcionales ya que no son necesarias costosas transformaciones curriculares y permite interrelacionar conocimientos previos. Pero refuerza la idea de independencia de las culturas y puede caer en etnocentrismo. Se tiene tendencia a construirse desde posturas liberales.

La *aproximación transformadora* obliga a cambiar la estructura del curriculum a fin de dotar a los alumnos de mayores perspectivas. La cultura dominante ya no es la única referencia válida y se elimina la visión etnocéntrica del curriculum. Ayuda a entender el carácter dinámico e interrelacionado de las culturas o subculturas. Pero exige una profunda revisión del curriculum así como inversión material y profesorado capacitado.

La *aproximación de acción social* permite que el alumnado aprenda a ser crítico, a adquirir compromisos y a participar activamente en el diálogo entre culturas formándolo en habilidades sociopolíticas y solidarias. Ayuda al alumnado a implicarse en los problemas de su sociedad y desarrolla su espíritu crítico ayudando a la transformación social. Pero tiene cierta tendencia al adoctrinamiento si no se alcanza equilibrio. Exige inversión material y profesorado capacitado y una alta capacidad de planificación.



2.4.4.3. Educación intercultural

Es evidente, que el concepto de interculturalidad, del mismo modo que el concepto de cultura, se sostiene sobre un cúmulo de ambigüedades. Y que puede contener en su construcción ideas totalmente incompatibles que intentan convivir en un mismo territorio. En su versión educativa como educación intercultural y en los contextos educativos formales a los que se dirige nuestra investigación, tiene, en opinión de Cavalcanti (2007), “*un contenido semántico*” con variaciones diacrónicas y contextuales.

En línea con esta concepción de la interculturalidad nos planteamos cuales han podido ser las migraciones contextuales que la han configurado. Dietz (2001) mantiene que el origen de la educación intercultural está estrechamente vinculado con el proceso que generó el multiculturalismo, tanto en su concreción política, como en su vertiente académica. Unos conceptos que al trasladarse a Europa se escindieron, manteniendo su contenido en los países anglosajones y el norte de Europa, mientras que en gran parte de los países mediterráneos iba adquiriendo consistencia el concepto de interculturalidad.

Finalmente, de ambos contextos se exportaría el término a América Latina donde se acogería gracias a la presión de los organismos financieros, los acuerdos y tratados internacionales y la labor de las agencias de cooperación internacional (Antolínez Domínguez, 2011, pág. 3).

Pero, hay autores como Tubino (2001) o Cavalcanti (2007) que mantienen que los discursos interculturales tuvieron un origen simultáneo en Europa y en América Latina.

En América Latina la interculturalidad surgió como respuesta a la imposición cultural y a la incapacidad de los estados nacionales modernos de manejar razonablemente los conflictos de las identidades. El actual debilitamiento de los estados nacionales a nivel mundial puede

verse desde dos ángulos: “[...] desde el exterior, el fenómeno de la globalización en sus dimensiones económica y cultural –e indirectamente política– está debilitando tanto su soberanía política y económica como su cohesión cultural. Desde el interior, la reivindicación de los derechos etnoidentitarios de grupos específicos –unos históricos en el Estado (a veces originarios, como los indígenas), otros de reciente inmigración– está amenazando su supuesta unidad cultural y en ocasiones su unidad política (Tubino Arias-Schreiber, 2001, pág. 4).

Es importante, por tanto, fijar cual es el concepto de educación intercultural que se analiza, por cuanto un mismo término puede vincularse con distintos conceptos y una misma realidad se expresa con diferentes términos. A estas circunstancias hay que añadir que en el uso social del lenguaje a los términos se les va adhiriendo segundos y terceros significados. Por eso es reseñable la claridad con la que la Unión Europea, a través del Comité para las Regiones en Dictamen, en adelante CDR (1997), especifica que:

El CDR señala que el término "multicultural" denota de manera descriptiva la situación y simplemente indica la coexistencia de varias referencias culturales en un único país, mientras que el término "intercultural" posee una connotación que da a entender la interacción dinámica e intercambio cooperativo entre culturas debido a los movimientos migratorios, ya sea esta migración reciente o haya tenido lugar hace siglos. Por esta razón, el CDR ha decidido centrar sus observaciones en la dimensión intercultural de la educación.

Muñoz Sedano (1998) que desarrolla en su trabajo los diferentes modelos y enfoques de educación multicultural e intercultural, establece, dentro del enfoque basado en la simetría cultural, varios modelos: antirracista, holístico y de educación intercultural.

El modelo **antirracista** tiene diferentes componentes en virtud del soporte ideológico desde el que se establece. El concepto ideológico del liberalismo considera que la sociedad no es racista sino que son actitudes que deben evitarse mediante la transmisión de valores. Por su parte desde el paradigma crítico si se considera que la sociedad es racista y que la

educación es un elemento reproductor por lo que debe trabajarse activamente para eliminar esa ideología.

El modelo **holístico** fue desarrollado por Banks, y supone la integración de los enfoques intercultural y sociocrítico. Supone la creación de un ambiente escolar definido por una serie de características: el centro escolar debe tener normas y valores que reflejen y legitimen la diversidad cultural y étnica; el personal del centro debe estar imbuido de valores y actitudes democráticas y no racistas; los procedimientos evaluativos han de promover la igualdad étnica y de clase social; el currículum y los materiales de enseñanza presentaran perspectivas diversas étnicas y culturales en concepto, aplicaciones y problemas; el pluralismo lingüístico y la diversidad son valorados y formulados en la escuela; se utilizan maneras de enseñar y estilos de motivación que son efectivos con grupos de estudiantes de diferente clase social, raza o etnia; profesores y estudiantes adquieren las habilidades y perspectivas necesarias para reconocer las diversas formas de racismo y desarrollar acciones para eliminarlo.

Por último, en el modelo de **educación intercultural**. En este modelo, la escuela prepara a los alumnos para vivir en una sociedad donde la diversidad se reconoce como legítima. Considera la lengua materna como una adquisición y un punto de apoyo importante en todo el aprendizaje escolar, incluso para el aprendizaje de la lengua oficial; la ve como un triunfo y no como rémora. El tema del pluralismo cultural está muy presente en los programas escolares y en el proyecto educativo, no para promover los particularismos culturales, sino para desarrollar en los alumnos el gusto y la capacidad de trabajar en la construcción conjunta de una sociedad donde las diferencias culturales se consideren una riqueza común y no un factor de división. Su aplicación se lleva a cabo con todo el alumnado y no sólo con el alumnado inmigrante.

Efectivamente, se parte de la existencia de diferentes grupos culturales, uno dominante, que no tiene por qué ser mayoritario, y otros dominados que pueden ser mayoritarios demográficamente.

Afirma Sáez Alonso (2006):

El modelo de educación intercultural que proponemos, pretende estar fundamentado en el principio de que puede haber un grado de verdad que está presente en toda visión del mundo. Toda cultura tiene diferentes grados de verdad y también de ignorancia, pues toda cultura es mejorable. Esta verdad hay que descubrirla y reconocerla. La educación ha de favorecer esta labor. (pág. 860).

Vázquez (1994) establece los principios de acción pedagógica que constituyen la base principal para regir la acción educativa intercultural, diferenciados en: antropológicos, epistemológicos y, por fin, praxiológico y tecnológico.

En su desarrollo se refieren, en primer lugar, a principios antropológicos alrededor de la dicotomía homogeneización-diferenciación, las consecuencias de la globalización y las posibilidades de la glocalización; en segundo lugar, a los principios epistemológicos, como la existencia de algunos valores comunes a las diversas culturas; finalmente hacen referencia a los principios praxiológicos y tecnológicos, como los programas educativos viables y eficaces.

Coincido con Merino y Muñoz en el planteamiento (Iriarte Moncayola, 2010), que establece como una de las constantes de la acción pedagógica, la necesidad de interacción y colaboración entre la acción escolar y la acción social.

En las orientaciones para la acción que ofrecemos sobre la investigación que comentamos, proponemos como prioritaria la alta exigencia de relacionar el centro educativo con su entorno. Esto no sólo a nivel de sensibilización social respecto al tema, sino también a nivel de acciones comunes de la comunidad escolar y de otras instituciones locales,

comarcales, nacionales e internacionales (Merino Fernández & Muñoz Sedano, 1995, pág. 133).

Rodríguez Cancio (2013) afirma que la pedagogía intercultural debe partir del reconocimiento activo en la cultura del “*otro*” de un conjunto de valores que son:

Tan positivos como pueden ser los de la propia y toma la diversidad étnica como algo de lo que se pueden beneficiar mutuamente. Debe sacar a la luz los múltiples préstamos culturales que forman parte de cualquier cultura y que se encuentran escondidos en la práctica cotidiana. Las sociedades multiculturales estratifican a sus ciudadanos según etnias. A los conflictos interculturales se le asocian conflictos derivados de la exclusión política y social y de la marginación económica. La educación intercultural no se dirige a los inmigrantes. Todos estamos implicados en ella, en el desarrollo de lo que tiene de enriquecimiento y en el proceso de negociación y resolución de conflictos que genera. (s/p).



2.4.4.3.1. Educación intercultural en la Unión Europea. Proyectos legislativos y actuaciones

El primer nivel de los tres marcos legislativos que regulan la educación intercultural se encuentra en la Unión Europea. Aguado Odina, Gil Jaurena y Mata Benito (2005) afirman que los objetivos de la Unión Europea, en relación con la educación, se centran en tres objetivos: el desarrollo de la competencia lingüística, como medio para desarrollar la ciudadanía intercultural europea; la lucha contra el racismo y la xenofobia; y, por último, el desarrollo de la educación intercultural.

Pese a que son escasos los documentos en los que se menciona de forma patente la educación intercultural, normalmente su desarrollo está oculto en descriptores como inmigración o integración, en relación con la educación intercultural son destacables dos documentos: del Consejo de Europa y del Comité de las Regiones de la Unión Europea.

El Consejo de Europa a través de la Conferencia permanente de ministros de Educación hace pública la “**Declaración de los ministros de Educación europeos sobre educación intercultural**” (2003) que extracto:

Nosotros, los ministros de Educación europeos de los 48 estados miembros de la Convención Cultural Europea, reunidos con ocasión de la 21ª sesión de la Conferencia Permanente en Atenas, del 10 al 12 de noviembre de 2003, adoptamos la presente Declaración:

- 1.-Reafirmando, en este lugar simbólico de su nacimiento que la democracia –el sistema político común de todos nuestros estados- es el valor de referencia para las generaciones actuales y futuras.
- 2.-Constatando que nuestras sociedades son diversas en términos de etnicidad, cultura, lengua, religión y sistemas educativos.
- 3.-Siendo conscientes de los conflictos sociales y de las controversias que pueden resultar de la coexistencia de diversos sistemas de valores.
- 4.-Con el deseo de preservar el carácter multicultural de la sociedad europea y de evitar que la globalización acentúe los procesos de exclusión y de marginación.

5.-Conscientes de la persistencia inquietante en nuestras sociedades de prácticas xenófobas y racistas, de la violencia y de la intolerancia que a veces afectan a las instituciones educativas.

[...]

11.- Pedimos del Consejo de Europa, como organización con abundante experiencia en el campo de la gestión de la diversidad, de la educación intercultural, de la educación de calidad, que oriente su programa educativo y sus métodos de trabajo a la implantación de las siguientes estrategias, así como a dar un nuevo impulso a estas actividades desarrollando un plan de acción coherente, factible e integrado; a este efecto conviene:

- Relanzar la investigación conceptual sobre educación intercultural al objeto de adaptar la terminología y de definir claramente el contenido y contexto de la educación intercultural.
- Ayudar a construir un entendimiento en torno a la dimensión educativa europea en el contexto de la globalización, a través de la introducción del respeto por los derechos humanos y la diversidad, de principios de gestión de la diversidad, de una apertura hacia otras culturas, del diálogo inter-religioso y del “diálogo euro-árabe”.
- Intensificar los esfuerzos en el área de los contenidos, los métodos y los recursos didácticos, para proveer a los Estados miembros de ejemplos de herramientas educativas que permitan tener en cuenta la dimensión intercultural de los currícula.
- Desarrollar instrumentos de análisis e identificar y difundir los ejemplos de buenas prácticas, valorando especialmente los enfoques interculturales y pluralistas de los textos escolares.
- Desarrollar programas de comunicación y de comprensión mutua, particularmente mediante el aprendizaje de lenguas y fomentando la toma de conciencia sobre el valor añadido que aporta la diversidad lingüística a las sociedades multiculturales.
- Animar a los Estados miembros para que introduzcan la dimensión intercultural en sus políticas educativas, a fin de permitir una adecuada consideración del diálogo entre las culturas.
- Reforzar la investigación centrada en el aprendizaje social y en el aprendizaje cooperativo con el fin de tener en cuenta la necesidad de “aprender a vivir juntos” y los aspectos interculturales en todas las actividades de enseñanza.
- Mantener iniciativas y experiencias de gobierno democrático en la escuela, particularmente mediante la colaboración, la participación de los jóvenes y la cooperación con la comunidad, las familias y la sociedad civil.
- Desarrollar instrumentos de control de calidad inspirados en la educación para la ciudadanía democrática, teniendo en cuenta la dimensión intercultural y desarrollando indicadores de calidad e

instrumentos de autoevaluación y autodesarrollo en las instituciones educativas.

- Identificar modelos de buenas prácticas en relación con la gestión democrática y la calidad en la escuela y preparar a sus usuarios potenciales para hacer uso de ellos.
- Reforzar la educación intercultural y la gestión de la diversidad dentro de su programa de formación continua del personal de educación y animar a los Estados miembros a que contribuyan a ese programa organizando seminarios sobre los temas directamente relacionados con los objetivos de la presente Declaración.
- Elaborar y promover metodologías de trabajo que permitan introducir en los programas de formación inicial y continua propios de los Estados los principios de no-discriminación, pluralismo y equidad.
- Reconocer el potencial de las TIC como herramientas para promover el aprendizaje intercultural en un contexto global.
- Desarrollar estrategias pedagógicas y métodos de trabajo que preparen a los profesores para gestionar las nuevas situaciones que se presenten en nuestras escuelas como resultado de la discriminación, del racismo, de la xenofobia, del sexismo y de la marginación, y para resolver conflictos de una forma no violenta.
- Impulsar el desarrollo de competencias profesionales en la profesión educativa, siendo conscientes de las habilidades ya existentes en un equipo en relación con los roles de facilitador del aprendizaje, de mediador, de orientador, de socio y de gestor de recursos humanos.
- Fomentar un acercamiento global a la vida institucional para crear una comunidad de estudiantes, haciendo explícito el currículum oculto, el clima escolar, la cultura organizativa del centro escolar y la educación no formal.
- Animar a los Estados miembros a aceptar que la gestión de la diversidad no es un problema únicamente de la escuela, sino antes que nada una preocupación del conjunto de la sociedad, particularmente en materia de políticas aplicadas en materia social, familiar y de migración.

[...]

15.-Estamos determinados a tomar las resoluciones que convengan para tener en cuenta la educación intercultural como un componente de nuestras políticas educativas, esto exige medidas apropiadas en el nivel de los planes de estudios, del gobierno de la escuela y de la formación del profesorado.

Siguiendo esta línea, la Unión Europea considera que la educación intercultural debería utilizar como punto de partida el reconocimiento del carácter multicultural de la sociedad europea y el valor distintivo inherente a todas las culturas. Por ello, debería constituir un principio y un planteamiento para evitar los problemas y conflictos que surjan en razón de esta diversidad cultural y lingüística. La estructura educativa que se potencia desde la Unión se opone a cualquier tipo de praxis segregacionista o asimilacionista. Contiene pues un claro enfoque antirracista con base en la educación.

El CDR pone de relieve que la educación intercultural puede desempeñar un papel decisivo en la lucha contra todas las formas de prejuicio y discriminación cultural, ya sean por motivos de raza, color, lengua, religión o por el origen étnico, social o nacional de una persona, siempre que se base en el objetivo de erradicar en la práctica educativa cotidiana estas formas de discriminación y cualesquiera formas de jerarquización de estereotipos.

Por ello, el Comité de las Regiones considera que es de suma importancia evitar el etnocentrismo de las enseñanzas y eliminar la descripción estereotipada de otras culturas. El CDR hace hincapié en que la diversidad cultural y lingüística es una fuente de enriquecimiento y que hay que animar a los niños a considerar esta diversidad, no como un problema, sino más bien como algo que hay que celebrar y disfrutar. Asimismo, se les debería animar a ser conscientes de la existencia de otras culturas y a comprender sus diferencias sin entrar a juzgar si su propia cultura posee un valor superior o inferior al de las demás (1997).

Del mismo modo el CDR entiende que los malos resultados que se observan en alumnos de minorías étnicas y en riesgo de exclusión, no son reflejo de una capacidad intelectual menor de esos grupos, sino de la falta de servicios educativos adecuados, por lo que entiende que deben potenciarse las actuaciones destinadas a evitar el fracaso escolar y a promover la integración y cohesión social.

El mantenimiento de la lengua originaria y de su cultura es entendido por el CDR como factores estabilizadores de la cohesión social y contribuyen, además, a enriquecer la diversidad cultural de Europa.

Finalmente el CDR establece una serie de conclusiones que orientan el concepto y las finalidades de la educación intercultural en Europa:

1.-El Comité destaca el papel decisivo que desempeña la educación intercultural en la erradicación de actitudes racistas y xenófobas en la sociedad y por tanto en atajar las tensiones sociales y el comportamiento antisocial y violento. Asimismo quiere señalar que la educación intercultural cumple una función constructiva muy importante: promover la integración social de todos los ciudadanos sean cuales fueren sus orígenes culturales, especialmente apoyando su participación en los sistemas de educación y formación, en el mercado de trabajo, así como en la vida cívica y social.

2.- Pone de relieve la necesidad de una movilización y cooperación a escalas nacional, regional y local entre Estados miembros, en la que participen los interlocutores sociales, los centros educativos y de formación profesional, las ONG, organizaciones juveniles deportivas y culturales, así como las entidades locales y regionales para brindar su contribución al desarrollo de una educación intercultural de calidad y fomentar y apoyar la creación de las condiciones y los medios necesarios en aras de una comprensión mutua más amplia y profunda entre ciudadanos y una mayor concienciación sobre esta cuestión.

3.- Solicita que se doten en mayor medida los programas de la UE y los instrumentos de ayuda a la educación intercultural y que se conceda una mayor ayuda a las actividades de la educación preescolar, la educación para adultos y las actividades extraescolares en este campo con arreglo a un planteamiento orientado a un aprendizaje permanente. Asimismo, el CDR solicita que se ofrezcan más oportunidades de formación inicial y prácticas en el campo de la educación intercultural a docentes y formadores al amparo de los programas de la UE. Además, hace hincapié en la necesidad de prestar ayuda a las actividades destinadas a incrementar la cooperación entre docentes y padres inmigrantes y de minorías étnicas para facilitar la adaptación de sus hijos al entorno escolar.

4.- Recomienda la divulgación de las soluciones y experiencias válidas en el campo de la educación intercultural por todos los Estados miembros de la UE, especialmente a escala regional y local. Posteriormente, se publicará por el CDR un documento sobre buenas prácticas.

Este documento que se publicó en 1999 recoge diversas experiencias, entre ellas las de “Can Tunis” en Barcelona, o la educación compensatoria de la Generalitat de Cataluña (1999).

5.- Concluye que la verdadera cohesión social sólo podrá conseguirse cuando todos los ciudadanos asuman el compromiso del respeto mutuo y la coexistencia pacífica en una sociedad democrática, participativa y multicultural, y subraya el papel fundamental que desempeña la educación intercultural a la hora de apoyar este importante objetivo.

2.4.4.3.2. Educación intercultural en España

Con el marco de las políticas educativas europeas y una realidad que Parekh (2005, pág. 18) incluye dentro de la denominada “*diversidad comunal*” que se sostiene a partir de una pluralidad de comunidades largo tiempo establecidas, cada una de las cuales cuenta con su propia y larga historia y una forma de vida que desea preservar y transmitir y contando, al mismo tiempo, con la presencia del pueblo gitano.

Pero, en el discurso sobre la interculturalidad en el sistema educativo español prima, según opinan García-Cano, Márquez y Agrela (2008) la referencia a la inmigración como su elemento desencadenante.

Hasta hace muy poco, el debate sobre la diversidad existente en el sistema educativo español era conceptualizado por razones de clase social, género o diferencias personales, tales como discapacidades físicas, intelectuales o sensoriales. El reemplazo actual de este discurso se ve empujado por la llegada de los hijos e hijas de inmigrantes extranjeros, la mal llamada «segunda generación», que ha propiciado la reflexión en torno a cuestiones como dificultades de integración socio afectiva, la desafección a la escuela, el fracaso escolar, la “hostilidad” al medio, los conflictos intergeneracionales e intrafamiliares, etc. (pág. 156).

En ese mismo sentido Martínez Muñoz (2007) afirma que España ha sido un país de tradición migratoria y, por tanto, es un pueblo que entiende las vicisitudes y los avatares de la emigración. Pero no así de la inmigración, pues la presencia masiva de ciudadanos extranjeros en España, hasta hace bien poco, estaba asociada al fenómeno del turismo.

Educar en un contexto multicultural se convirtió, desde el principio de la entrada masiva de inmigrantes, en un reto para unas estructuras educativas sin apenas experiencias en esta temática. Desde un punto de vista documental, habrá que esperar hasta el año 1990 para ver reflejados en las bases de datos los primeros trabajos de investigación sobre la educación intercultural en España. (pág. 302).

Esa presencia masiva de inmigrantes, de diversidad étnica y cultural en suma, más la presencia siempre mal resuelta del pueblo gitano, provocó la necesidad de reflexión del colectivo educativo y fue configurando los discursos y las innovaciones pedagógicas en el entorno de la que se denominó “educación intercultural”.

Uno de los condicionantes para la incorporación de España a la Comunidad Económica Europea consistió en la elaboración de una Ley de Extranjería, que se concretó en la Ley Orgánica 7/1985, de 1 de julio sobre derechos y deberes de los extranjeros en España, publicada en el BOE 158 de 3 de julio y que se mantuvo vigente hasta febrero del año 2000. A partir de ese momento, tras la incorporación de España a la Comunidad comienza una llegada tímida pero incesante de inmigrantes. Y pese a que España no estaba considerada un país de inmigración, se aprecia un paulatino aumento en la presencia de alumnado inmigrante de diversas nacionalidades.

A partir de ahí se observa un creciente interés en el estudio de la educación de alumnado inmigrante y se comienzan los primeros trabajos de investigación que se incorporaran a las bases de datos desde finales de los años ochenta.

A partir de ahí, se incrementan los trabajos e investigaciones, tanto en el entorno de convocatorias oficiales, como desde numerosas entidades privadas, fundaciones y colectivos sociales. A la llegada de alumnado inmigrante se añade la necesidad de proporcionar una adecuada atención educativa a la minoría étnica más numerosa de España: los gitanos.

Desde el Seminario sobre Interculturalismo y Educación, que organizado por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC), se celebró en Madrid en el año 1987, hasta nuestros días, no ha cesado la celebración de ininidad actos y eventos, que con diferentes perspectivas y desde aportaciones multidisciplinares, han tratado de llevar soluciones a esta problemática, destacándose la actividad llevada a cabo por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), organismo dependiente del MEC, que ha situado a la educación intercultural como

una de sus áreas de trabajo prioritarias dentro del marco de la Igualdad de Oportunidades, actuando en cuatro ámbitos bien diferenciados: la realización de trabajos propios; la financiación de la investigación; el seguimiento, apoyo y coordinación de los distintos equipos de investigación; y por último, la difusión de los trabajos realizados (Martínez Muñoz, 2007, pág. 303)

Antolínez (2011) afirma que, en el contexto español, los movimientos de base para comenzar a desarrollar e implementar las propuestas que se iban gestando, correspondió al profesorado y no a reivindicaciones de los grupos minoritarios. La implementación de medidas acompañó por las actividades de investigación que desarrollaron grupos de investigación con objetivos centrados en la educación intercultural como del “Grupo de Investigación Laboratorio de Estudios Interculturales de la Universidad de Granada. Plan Andaluz de Investigación (SEJ-123)”, con numerosos trabajos y significativamente con la creación de un Tesouro (2011).

Hasta la llegada de la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE), publicada en el BOE 238 de 4 de octubre, el sistema educativo se regía por Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, pero en ese marco se publica el Real Decreto de 27 de abril de 1983, BOE 11 de mayo, que desarrolla la educación compensatoria con la creación de programas específicos que beneficien a las zonas geográficas o grupos de población que por sus especiales características requerían una atención educativa preferente.

El programa no se planteaba la desaparición de las desigualdades como objetivo inmediato, sino el desarrollo de una política de igualdad de oportunidades que llevase paulatinamente a que los resultados educativos no se encontraran determinados por variables como vivir en medio rural o pertenecer a las clases sociales desfavorecidas (Garreta Bochaca, 2014).

Terrén, citado por Garreta (2014) explica que el programa hace referencia a las minorías culturales como área preferente de actuación con el objetivo de lograr la escolarización infantil.

La LOGSE que estableció un sistema educativo con actuaciones compensatorias paralelas al mismo, pretende ser un sistema educativo compensador de las desigualdades educativas en sí mismo, sin actuaciones paralelas. Realmente es la primera ley educativa española que hace mención en el articulado, además de en el Preámbulo, a las discriminaciones culturales y étnicas. El artículo 2 regula:

1. El sistema educativo tendrá como principio básico la educación permanente. A tal efecto, preparará a los alumnos para aprender por sí mismos y facilitar a las personas adultas su incorporación a las distintas enseñanzas.
2. El sistema educativo se organizará en niveles, etapas, ciclos y grados de enseñanza de tal forma que se asegure la transición entre los mismos Y. en su caso, dentro de cada uno de ellos.
3. La actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes Principios:
 - a) La formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la: vida personal familiar, social y profesional.
 - b). La participación y colaboración de los padres o tutores para contribuir a la mejor consecución de los objetivos educativos
 - c) **La efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas.**
 - d) El desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico.
 - e) El fomento de los hábitos de comportamiento democrático.
 - f) La autonomía pedagógica de los centros dentro de los límites establecidos por las leyes, así como la actividad investigadora de los profesores a partir de su práctica docente.
 - g) La atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional.
 - h) La metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
 - i) La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de los centros docentes y de los diversos elementos del sistema.
 - j) La relación con el entorno social, económico **y cultural.**
 - k) La formación en el respeto y defensa del medio ambiente.

Realmente está abriendo la puerta a que todos los discursos que se iban desarrollando bajo el rótulo de “educación intercultural” se fueran implementando en las aulas.

El ordenamiento del estado, en el ámbito competencial territorial del Ministerio de Educación y Ciencia, a través del Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en la educación y de la Orden de 22 de julio de 1999, que desarrolla parcialmente el citado Real Decreto, regula y define a efectos de nuestro sistema de enseñanza el concepto, art. 1 (Ministerio de Educación y Ciencia, 1996):

Es objeto del presente Real Decreto, en cumplimiento del Título V de la Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, regular las medidas que permitan prevenir y compensar las desigualdades en educación derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de cualquier otro tipo, reforzando aquellas de carácter ordinario de las que dispone el sistema educativo y promoviendo otras de carácter extraordinario.

Los desarrollos legislativos posteriores, la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE núm. 307 de 24/12/2002 LOCE y, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106 de 04/05/2006 LOE, permitieron el desarrollo de programas de educación compensatoria, como se observa en el Cap. II, art. 3 apartado 8:

Las enseñanzas a las que se refiere el apartado 2 se adaptarán al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Dicha adaptación garantizará el acceso, la permanencia y la progresión de este alumnado en el sistema educativo

La actual Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa LOMCE, no ha modificado el artículo 3 de la LOE por lo que los programas de educación compensatoria siguen vigentes.

Y, con limitaciones observables claramente la Administración Pública Española está implementando proyectos a nivel nacional que responden a las estrategias realizadas a nivel europeo y que presentan los tres objetivos básicos: la enseñanza de la lengua española tanto en horario escolar como extraescolar, el mantenimiento de la lengua y la cultura de origen de alumnado extranjero, el fomento de la convivencia democrática y el respeto a la diversidad dentro de un enfoque de educación intercultural.

Sin embargo, cabe señalar que no existe en el país ninguna instancia específica que se dedique a la promoción e implementación de este enfoque o modelo educativo y que, además, en ninguna de las leyes educativas vigentes se recoge el principio de educación intercultural (Antolínez Domínguez, 2011).

2.4.4.3.3. El caso andaluz. O como unir un enfoque intercultural con un sistema compensatorio

El marco jurídico de la educación en Andalucía comprende las leyes orgánicas vigentes en el territorio nacional en este momento, la Ley Orgánica Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa BOE 295 de 10/12/2013 y, en lo que no haya sido específicamente derogado o modificado, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106 de 04/05/2006 LOE. A este marco nacional hemos de añadirle la legislación específica de cada comunidad autónoma que, en el caso de la andaluza, consta de:

- Ley 9/1999 de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación.
- Decreto de la Consejería de Educación y Ciencia 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas.
- Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial.
- ORDEN de 25 de julio de 2002, por la que se da publicidad al "*Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia*"
- ORDEN de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística.
- ORDEN de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía

- ACUERDO de 22 de marzo de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía. El Plan contempla como uno de sus programas específicos el que denomina «*Plurilingüismo e Interculturalidad*».

Vázquez (1994) establece como presupuestos pedagógicos de la educación intercultural varios principios: de orden antropológico, epistemológico y, por fin, praxiológico y tecnológico.

Los principios básicos antropológicos se centran en la identidad, la diversidad y el diálogo. Una de las metas fundamentales de la educación intercultural se orienta hacia la ayuda a la construcción y definición de su identidad, así como la identidad cultural que es uno de los componentes de la identidad propia.

En opinión de Sarramona (1993):

La educación intercultural ha de lograr que «el educando pueda desarrollarse en el seno de su propio contexto cultural, sin ningún tipo de discriminaciones, ni de limitaciones», haciendo óptimamente posible una «educación respetuosa con la diversidad cultural que incluya la posibilidad de cultivar plenamente la cultura propia como garantía de identificación personal para el sujeto y de pervivencia cultural para el grupo». (págs. 34-35)

Colom Cañellas (1992) afirma que:

La identidad cultural es una de las dimensiones de la identidad personal, uno de los componentes del autoconcepto. La identidad cultural hace referencia a la conciencia subjetiva de pertenencia, o si se quiere, al conocimiento subjetivo por el cual alguien se considera miembro de una colectividad o de una cultura. (pág. 68)

La Ley de Solidaridad en la Educación en la redacción de su Preámbulo establece los objetivos que se pretenden alcanzar con el principio de solidaridad:

Para ello, la presente Ley establece los objetivos que se pretenden alcanzar con la aplicación del principio de la solidaridad en la educación. Estos objetivos van encaminados a mejorar y complementar las condiciones de escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales, a potenciar la asunción de valores inherentes en la **interculturalidad** que permitan desarrollar en la comunidad educativa actitudes de respeto y tolerancia hacia los grupos minoritarios.

[...]

Por otra parte, en Andalucía, además de la convivencia ancestral con la cultura de la comunidad gitana, cada vez en mayor medida, se va haciendo patente la presencia de alumnado perteneciente a otras culturas. Esta fuente de diversidad y pluralidad cultural ha de atenderse impulsando y promoviendo mecanismos y estrategias concretas que potencien en los centros educativos el valor de la **interculturalidad** y que desarrollen en la comunidad educativa actitudes de respeto y comunicación para la cultura de los grupos minoritarios.

[...]

Por todo ello, la presente Ley de Solidaridad en la Educación viene a consolidar y reforzar las actuaciones de compensación iniciadas desde hace más de una década y pone en marcha otras nuevas para dar respuesta a las necesidades y situaciones actuales

Del mismo modo en el articulado hace expresa mención del valor de la interculturalidad en relación con el valor de las culturas propias y de los proyectos y experiencias de compensación educativa. Resulta reseñable que la ley incorpore el valor de la interculturalidad.

Artículo 2. Objetivos.

Son objetivos de la presente Ley:

1. Mejorar las condiciones de escolarización del alumnado que presente necesidades educativas especiales, mediante aquellas acciones, medidas, planes y programas que garanticen su acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo.
2. Potenciar el valor de la **interculturalidad**, integrando en el hecho educativo la riqueza que supone el conocimiento y respeto por la cultura propia de los grupos minoritarios.

3. Desarrollar actitudes de comunicación y respeto entre todos los miembros de la comunidad educativa, independientemente de sus capacidades personales y de su situación social o cultural.
4. Establecer medidas que permitan a la población escolar su continuidad, de forma ininterrumpida, en los ciclos educativos, con independencia de la permanencia o no en un lugar determinado durante períodos prolongados.
5. Impulsar la coordinación y colaboración de las distintas Administraciones, instituciones, asociaciones y organizaciones no gubernamentales, para la convergencia y desarrollo de las acciones compensadoras y de solidaridad establecidas en esta Ley.

Art. 17

Los Centros con alumnado perteneciente a la comunidad gitana andaluza, minorías étnicas o culturales o inmigrantes incluirán en sus proyectos de Centro medidas que favorezcan el desarrollo y respeto de la identidad cultural de este alumnado, que fomenten la convivencia y que faciliten su participación en el entorno social.

Sarramona (1993) se plantea que el alumnado pueda desarrollar su identidad en su propio contexto cultural, sin sufrir ningún tipo de discriminación y permitiendo cultivar su propia cultura.

En relación con la necesidad de cultivar la cultura propia a fin de garantizar la futura pervivencia del grupo al que pertenece el educando el Plan de Atención al Alumnado Inmigrante estipula en el apartado 2.3 y refiriéndose a la interculturalidad.

La perspectiva intercultural parte de un planteamiento donde lo sustantivo es la interacción, el reconocimiento de que lo cultural es necesariamente un fenómeno interactivo donde no es posible poner barreras. Construir la interculturalidad precisa de la posibilidad de afirmar la propia cultura en su relación con las otras culturas. Esto sólo es posible si se establece un proceso donde todas y todos puedan aportar y donde estas aportaciones sean sujeto de intercambio y valoración crítica. La interculturalidad va más allá de la perspectiva multicultural porque, partiendo de la constatación y el reconocimiento del hecho de la diversidad cultural, sitúa la interacción cultural como un hecho educativo en sí mismo. La interculturalidad obliga a pensar en las relaciones culturales dentro de un proyecto educativo, pero también dentro de un

proyecto social, que supone hacer posible la igualdad de derechos y de oportunidades entre los seres humanos que conviven en una sociedad determinada.

En mi opinión, es evidente que el Plan de Atención al Alumnado Inmigrante contempla los otros dos componentes básicos de los principios de acción pedagógica de orden antropológico la diversidad y el diálogo. Igualmente, va un paso más allá al afirmar que el enfoque intercultural debe establecerse no solamente en un proyecto educativo y debe convertirse en un proyecto social, como afirman Merino y Muñoz (1995).

Hay que restablecer la multidimensionalidad, la heterogeneidad y la complejidad en la educación. La pertenencia a diversos grupos es una característica individual, pero no la única. El fenómeno migratorio es el árbol que impide ver el bosque. Detrás de las diferencias de la inmigración debemos descubrir el principio de la diversidad (el bosque): sexo, edad, hándicap, características regionales, religiones, aficiones, etc. En vez de centrar la atención en los otros (extranjeros, inmigrantes, diferentes) hay que enfocarla en cada uno de nosotros, en nuestra individualidad y en nuestras relaciones con los otros: cada uno de nosotros somos diversos y diferentes. (pág. 142)

Por su parte el Plan de Fomento del Plurilingüismo y su programa Plurilingüismo e Interculturalidad establecen en la definición del programa que:

En el panorama de mundialización actual, las sociedades democráticas occidentales son el escenario desde hace unos años y con una intensidad creciente, del contacto entre pueblos y culturas diferentes, dando origen al fenómeno de la multiculturalidad. Este multiculturalismo o, de manera más precisa, la interculturalidad no debe entenderse como una simple suma de cosmovisiones separadas, sino como una verdadera interrelación de los elementos culturales de diversa procedencia que permeabilicen a los diferentes grupos sociales y a los individuos que los componen.

El programa se propone como objetivo fundamental aportar al alumnado inmigrante o de colonias de residentes extranjeros de lengua no española una enseñanza que facilite su integración y que prevea el estudio de la lengua oficial del país de acogida y la promoción de la enseñanza de la lengua materna.

Esta enseñanza irá acompañada del estudio de la cultura de los países de origen, con el fin de ayudarlos a conservar su patrimonio cultural y de permanecer en contacto con su cultura de origen y, si se diera el caso, de facilitar su regreso al país de origen. Asimismo, se potenciará la educación intercultural dirigida al conjunto del alumnado con el objeto de incrementar la sensibilización intercultural, promover la tolerancia e implantar el respeto mutuo entre el alumnado de distintos orígenes lingüísticos y culturales. En este sentido, se propondrá a la Administración Central la incorporación de nuevas lenguas como primer idioma, especialmente las más habladas por nuestro alumnado inmigrante.

El “Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia” establece como uno de sus objetivos fundamentales, que aparece a lo largo de todo el texto, el diálogo y el respeto a la diversidad:

La educación constituye, como factor de progreso, de cohesión social y de desarrollo, la base esencial de la Cultura de Paz y uno de los pilares sobre los que se fundamenta cualquier proyecto de futuro para afrontar con éxito los procesos constantes de cambio de nuestras sociedades. A través de la educación se facilita la adquisición y construcción, durante toda la vida, de valores, actitudes y conocimientos fundados en el respeto de los derechos humanos; se asegura la convivencia en entornos caracterizados por la pluralidad y la diversidad cultural; se aprende a convivir de manera pacífica con los conflictos, elementos de este modo creativos y dinámicos presentes en todas las relaciones humanas; y, se evita y previene la violencia.

Al mismo tiempo el plan sirve de enlace con otro de los principios básicos pedagógicos de la educación intercultural: la comunicación y el establecimiento de valores compartidos. De acuerdo con los principios

básicos de la teoría de la comunicación, ya analizada, unos de los fundamentos de la interculturalidad es la relación intercultural, ahora bien esa relación, y en la pedagogía intercultural es evidente, lo que se pone en contacto son personas pertenecientes a culturas diferentes.

Dialogar no es una mera negociación, que depende de correlaciones de fuerza y se acomete por motivos pragmáticos. Dice Pérez Tapias (2014)

Dialogar es hablar en serio, aportando argumentos, buscando un acuerdo respecto a una cuestión que nos resulta crucial. Respecto al diálogo intercultural, dado que de él dependen la convivencia democrática y el respeto que nos debemos más allá o más acá de las diferencias culturales, cabe decir entonces que estamos urgidos a él por un imperativo intercultural. (pág. 30).

Colom Cañellas (1992) le concede al hecho comunicativo la posibilidad de ser determinante en los procesos de desarrollo intercultural que *“la pedagogía intercultural se asienta en la posibilidad de comunicarse individuos de culturas diferentes”*. (pág. 76).

Las últimas teorías que conceptualizan lo cultural, y lo entienden como un recurso heurístico permiten la comunicación entre personas de diferentes entornos, Una adecuada configuración de la educación intercultural dirigida a facilitar la comunicación y el diálogo buscará:

Que las personas, en una situación educativa, encuentren significados compartidos sobre los asuntos que les afectan... La interculturalidad ha de ser entendida como búsqueda de lo común sin renunciar a las diferencias de cada cultura; como búsqueda de acciones cooperativas. (Escámez Sánchez, 1992, pág. 98).

La Ley 9/1999 de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación establece en su preámbulo y en el articulado que la Educación ha de atender a la diversidad cultural y la comunicación entre grupos culturales.

El “*Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia*” establece como un ámbito de actuación preferente en la Educación:

El aprendizaje de una ciudadanía democrática, dirigida a la formación de ciudadanos y ciudadanas responsables, facilitando los conocimientos y competencias necesarias para hacer posible una participación activa; creando las posibilidades de diálogo y de reflexión, de resolución no violenta de los conflictos, así como los espacios de consenso, comunicación y de interacción que susciten la toma de conciencia de los derechos y deberes de cada uno, de las normas de comportamiento y de los **valores compartidos**, así como de las cuestiones éticas implícitas en cada una de nuestras acciones y en las problemáticas actuales. Formación que orientada a la construcción de la Paz debe considerarse como un proceso constante en tres dimensiones estrechamente ligadas: una dimensión cognitiva (asimilación de ideas, conceptos, sistemas...), una dimensión social (conjunto de actitudes propias de las prácticas democráticas ejercidas en distintos momentos y en todas las etapas de la vida) y una dimensión afectiva (reconocimiento e interiorización de valores).

Efectivamente, la educación intercultural debe construirse con formación en valores y sobre actitudes de aceptación y respeto mutuo entre las personas, solidaridad e igualdad.

Superar el etnocentrismo, supone superar el concepto jerárquico de cultura y asimilar el relativismo cultural que comenzó con Boas (2008), Ahora bien, ese relativismo tiene límites y el interculturalismo tiene como una de sus misiones la búsqueda de valores comunes que, a posteriori, se puedan reflejar en el enfoque intercultural en educación.

Se trata de repensar una metodología de investigación que esté diseñada desde y para la interculturalidad, y que a su vez permita redefinir la institucionalidad de las pautas éticas considerando los contextos interculturales.

Se intenta pues la instauración del mínimo de normas necesarias comunes para permitir el advenimiento y la coexistencia de la mayor diversidad posible de normas, queridas por las colectividades y los individuos, pero que se desplieguen en el marco de sus propios modelos

culturales. En definitiva, el respeto por la diferencia no proclama la supresión de toda normatividad, sino el establecimiento de un nuevo espacio normativo, de tipo dialéctico, que incluya las diferencias interculturales. (Milmaniene, 2009, pág. 255).

El diálogo y la comprensión entre culturas no pueden eludir la crítica y la autocrítica dirigida a todos aquellos aspectos que menoscaban la dignidad humana. La interculturalidad orientará *“lo cultural, basados en el diálogo, la autocrítica y la heterocrítica, la alteridad, la reciprocidad, la cooperación y la solidaridad como superación de la tolerancia”*. (Iriarte Moncayola, 2010, pág. 359).

La confrontación dialógica entre puntos de vista culturalmente distintos irá perfilando el contenido de valores que todos pueden llegar a reconocer como bases para la crítica en sus dos vertientes. Esa construcción crítica irá aproximándose hacia un rol de contenidos de valor mínimos que unan a todos los hombres, vengan de una tradición cultural o de otra (Merino Fernández & Muñoz Sedano, 1995).

Por último, los principios praxiológicos y tecnológicos contemplan programas educativos viables y eficaces. *“La existencia de programas viables y eficaces de educación intercultural será la prueba de haber alcanzado el suficiente nivel de generalización para que la pedagogía intercultural adquiera rango de teoría científica”*. (Vázquez Gómez, 1994, pág. 38).

Los proyectos educativos de centro son propuestas integrales para dirigir procesos de intervención educativa en las instituciones escolares. Ser integral supone que abarca todos los ámbitos de gestión: técnico, didáctico, administrativo, de gobierno y de servicios. En Málaga, donde se ubica nuestra investigación, el Servicio Provincial de Inspección de Educación de Málaga, pone a disposición de los centros el documento titulado

“Orientaciones para la elaboración del Plan de Centro en E.I. de 2º ciclo, C.E.Pr., y C.E.I.P” (2010), que permiten desarrollar los proyectos de centro.

Proyecto educativo

- Elaboración:
 - Corresponde al equipo directivo, que requerirá la colaboración e implicación del ETCP y de otros órganos de coordinación docente.
 - El ETCP tiene entre sus competencias:
 - Asesorar al equipo directivo en la elaboración del proyecto educativo.
 - Fijar las líneas generales de actuación pedagógica del proyecto educativo.
 - Establecer las directrices para la elaboración de los aspectos educativos.
 - Establecer las directrices generales para la elaboración y revisión de las programaciones didácticas.
 - Elaborar la propuesta de criterios y procedimientos previstos para realizar las medidas y programas de atención a la diversidad del alumnado.
 - Establecer criterios y procedimientos de funcionamiento del aula de convivencia.
 - Los equipos de ciclo tienen entre sus competencias:
 - Colaborar con el equipo directivo en la elaboración de los aspectos docentes del proyecto educativo.
 - El equipo de orientación tiene entre sus competencias:
 - Asesorar sobre la elaboración del POAT.
 - El Claustro de Profesorado tiene entre sus competencias:
 - Formular propuestas al equipo directivo y al Consejo Escolar para la elaboración del proyecto educativo.
 - Fijar criterios referentes a la orientación y tutoría del alumnado.
 - En la elaboración del proyecto educativo podrán realizar sugerencias y aportaciones el profesorado, el PAS, el PAEC y las asociaciones de padres y madres del alumnado.

Un elemento fundamental del proyecto, y que puede conducir hacia una adaptación del centro al entorno o su descontextualización, es un buen análisis del contexto.

El documento de orientación del Servicio de Inspección Educativa de Málaga (2010) aconseja que en el análisis deben abordarse las características del alumnado, del profesorado, de las relaciones con las familias, de las edificaciones e instalaciones del centro, así como todos

aquellos aspectos que se crea que pueden ser determinantes en ese contexto concreto. Los referentes legislativos que orientarán este análisis son:

Art. 121.2 de la LOE. Proyecto educativo.

Dicho proyecto, que deberá tener en cuenta las características del entorno social y cultural del centro, recogerá la forma de atención a la diversidad del alumnado y la acción tutorial, así como el plan de convivencia, y deberá respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales, así como los principios y objetivos recogidos en esta Ley y en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación.

Art. 127.1 de la LEA. El proyecto educativo.

El proyecto educativo de cada centro definirá los objetivos particulares que se propone alcanzar, partiendo de su realidad y tomando como referencia la regulación estatal y autonómica acerca de los principios que orientan la etapa educativa de la que se trate y las correspondientes prescripciones acerca del currículo. [...]

La LOMCE no ha supuesto ninguna modificación articular referida al contexto del proyecto educativo.

Art. 21.2 del Decreto 328/2010 (BOJA 16-07-2010). El proyecto educativo.

El proyecto educativo definirá los objetivos particulares que el centro se propone alcanzar, partiendo de su realidad y tomando como referencia la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, y la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, acerca de los principios que orientan cada una de las etapas educativas que se imparten en el mismo y las correspondientes prescripciones acerca del currículo.

En nuestra opinión, la voluntad política del Parlamento y del Gobierno de la Comunidad Autónoma Andaluza, expresadas a través de la Ley 9/1999 de Solidaridad en la Educación y de los diferentes Decretos y Órdenes definen un sistema educativo con un enfoque intercultural, como establecen las recomendaciones del Consejo de Europa de la propia Unión Europea.. Establecer en qué medida se ha implementado en los diferentes centros escapa a nuestra capacidad. Nuestro tópicos investigador se ha centrado en

analizar las visiones sobre los conceptos de cultura, multiculturalidad e interculturalidad, del colectivo educativo en Málaga, con las de los asesores de la Delegación Territorial y los del Centro del Profesorado, docentes de la capital y, finalmente, los futuros docentes, los alumnos del Master Universitario de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y enseñanzas de idiomas, organizado por la Facultad de Ciencia de la Educación de la Universidad de Málaga.

2.5. Establecimiento de los marcos. Paradigmático, Teórico y conceptual

Coincido con Castro Nogueira; Castro Nogueira y Morales Navarro (2005) en que toda investigación tiene su origen en los intereses y compromisos teóricos del investigador, no son los hechos los que inducen la investigación:

“[...] es la mirada teórica e interesada del investigador la que constituye y convierte ciertas realidades en hechos y, más tarde, en datos de una investigación.” (pág. 473).

Quiero partir de un hecho: no existe acuerdo entre los distintos autores sobre qué se puede entender por marco teórico, siguiendo a Vázquez Navarrete y otros, (2006, pág. 22) se puede definir el marco teórico como el: *“cuerpo teórico o teoría del conocimiento de que se dota el investigador para la aproximación general a un objeto de estudio”*.

En el contexto de una investigación, en términos genéricos, denominamos teoría a: primero, los supuestos epistemológicos contenidos en forma explícita o implícita en el paradigma elegido; segundo, las teorías generales de la sociedad y el cambio histórico; tercero, las proposiciones y conceptos derivados de teorías sustantivas propias del área temática con la que se trabaja; cuarto las teorías y supuestos relativos a la medición, la observación y la construcción de los datos y la evidencia empírica: y quinto, las hipótesis estadísticas descriptivas e inferenciales y cuestiones vinculadas a la formulación de regularidades y pautas empíricas, e inferencias de proposiciones teóricas y construcción de conceptos teóricos. (Sautu, 2005, pág. 9).

Ahora bien, he definido el apartado como marco paradigmático, teórico y conceptual, lo que en alguna medida, me sitúa en un posición que diferencia los conceptos coincidiendo con Bernal Torres (2006), Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996) o Rojas Soriano (2013). La complejidad de las ciencias sociales y su profunda interconexión epistemológica hace necesaria una clarificación de la postura del investigador, desde los marcos más generales que contemplen los

paradigmas en los que se ubica, las teorías que configuran su conocimiento y orientan su investigación y, siguiendo a Miles y Huberman (1994) el marco conceptual que explique, gráfica o narrativamente, los principales aspectos que serán objeto de estudio como un glosario de términos clave que utilizaré en la investigación.

Desde esta posición es evidente que aclarar el marco sobre el que descansa la investigación resulta esencial, cuando además es evidente el carácter emergente de los diseños de la investigación: “[...] *tendrán un carácter emergente, construyéndose a medida que se avanza en el proceso de investigación*” (Rodríguez Gómez, Gil Flores, & García Jiménez, 1996, pág. 35). En esta misma línea apunta Ian Hodder (1988, pág. 162) “*Cada pregunta está determinada por un interés que la subyace, por lo que cada pregunta prefigura una cierta respuesta*”. Al mismo tiempo, haber efectuado un recorrido temporal sobre los objetos de la misma nos ha permitido ajustar y redefinir nuestros compromisos. Ese recorrido permite al investigador establecer conexiones entre los fundamentos teóricos y el propósito de la investigación. Ahora bien, ese camino no es fácil y asumir, pese a la evidente incomunicabilidad de paradigmas, una postura ecléctica genera tensión. Mi posición personal es compleja, aunque siguiendo nuevamente a Hodder (1988, pág. 160) hay que realizar “*constantemente movimientos entre teoría y datos, utilizando diferentes teorías para descubrir cuál de ellas explica mejor los datos*”. Estoy, por tanto, alejado del exclusivismo que plantea que sólo un modelo es pertinente y en la cercanía de que en una investigación pueden mezclarse diversos modelos teóricos sin miedo. Castro Nogueira, Castro Nogueira y Morales Navarro (2005) plantean en cambio una posición intermedia: “[...]; *a nuestro juicio, sólo hay un modelo teórico pertinente para cada investigación, pero hay muy diferentes tipos y propósitos de investigación*” (pág. 474).

Igualmente coincido con Potter (1998) en que “*la elección de una teoría está relacionada con su comprensión de la sociedad*” (pág. 61).

2.5.1. Marco paradigmático

Parto desde la convicción de que las ciencias sociales tienen una naturaleza multiparadigmática (Alexander J. C., 1990; Ritzer, 2002; Masterman, 1974) y que la noción de paradigma que debo utilizar, para que se ajuste a mi propuesta, debe ser flexible y amplia. Esas mismas cualidades las debo extender a los conceptos de programa de investigación (Lakatos, 1998) y al de tradición de investigación (González W. J., 1998). En palabras de Giddens (Giddens A., En defensa de la sociología, 2000):

La sociología no está dominada [...] por un único sistema conceptual. Sin embargo, probablemente habría que considerar esto uno de sus puntos fuertes, no una de sus debilidades. No creo que esa diversidad haya producido un desorden completo, sino que, por el contrario, expresa el pluralismo que debe existir cuando se estudia algo tan complejo y controvertido como el comportamiento social humano y las instituciones. (pág. 16).

El mismo criterio es compartido por Habermas (1987) que afirma que la coexistencia, en las ciencias sociales, de diversos paradigmas es un hecho vinculado con la naturaleza de la sociedad como objeto de estudio, y que resulta además fundamental para su comprensión, pues la variedad de intereses y posiciones normativas debe conducir, por fuerza, a distintos enfoques paradigmáticos, cada uno de los cuales representa una diferente agrupación de intereses y valores cognitivos:

[...] la contienda de paradigmas tiene en las ciencias sociales un significado distinto que en la física moderna. La originalidad de los grandes teóricos de la sociedad, como Marx, Weber, Durkheim y Mead, consiste [...] en que han introducido paradigmas que en cierto modo siguen compitiendo hoy en pie de igualdad. [...]. Por otro lado, los paradigmas guardan en las ciencias sociales una conexión interna con el contexto social del que surgen y en el que operan. (pág. 195).

No se debe intentar encontrar esta idea en la obra de Kuhn (1986), pues afirmaba que si una ciencia no cuenta con un paradigma dominante

simplemente se trata de una disciplina pre-paradigmática, es decir, una disciplina que no ha alcanzado su madurez como ciencia.

Trigger (1992) opina que esto podría reflejar una cierta falta de claridad en la concepción del paradigma ya que una disciplina social debe caracterizarse por varios tipos de paradigmas funcionalmente diferentes. Bindford y Sabloff, citados por Trigger, creen que:

Debido a la complejidad de su materia, las ciencias sociales tengan más escuelas y paradigmas en competición que las ciencias naturales y quizás debido a ello los paradigmas individuales tienden a coexistir y sustituirse uno por otro con bastante lentitud. (págs. 17-18)

Alexander J. C. (1990), puede ayudar a solucionar este conflicto desde su construcción de la noción de teoría desde las tradiciones de investigación. Las teorías surgen de una interacción entre dos elementos, uno apriorístico y otro fáctico. Si, en alguna medida, nos sobresalta una investigación inductiva es por el convencimiento de que, en el origen de nuestro trabajo en cualquier observación, se encuentran un elevado número de elementos y sesgos teóricos. Esta carga teórica, apriorística, está condicionada por un elemento fáctico, la propia realidad. Ésta, si bien no puede conocerse de un modo preteórico y neutral limita al conocimiento definiendo el campo de lo teorizable a partir de ciertos límites empíricos; con mucha dificultad se pueda argumentar sobre la libertad religiosa en países como Irán, Bhutan o Myanmar.

“Llamaré elemento apriorístico a la parte no empírica de la ciencia. Este elemento no depende de las observaciones sino de las tradiciones. Esta afirmación puede parecer extraña. La ciencia prototipo de racionalidad y modernidad parecería opuesta a la tradición. A mi juicio, sin embargo, la ciencia –aunque sea racional- depende vitalmente de la tradición” (Alexander J. C., 1990, pág. 15)

La gran dificultad estriba en determinar que son y que contienen las tradiciones de investigación. Se puede, por tanto, siguiéndole hablar de los componentes básicos de la ciencia social. Estos componentes básicos se

conforman con los aspectos ideológicos, los modelos, los conceptos, definiciones y clasificaciones, las leyes, las proposiciones teóricas, los supuestos metodológicos y las observaciones. Cada tradición científica o investigadora acentúa uno o varios de esos elementos básicos, estableciendo diferentes enfoques.

Ahora bien, más allá de esos elementos básicos, cada teoría adopta presupuestos más elementales que determinan el modo en que el investigador se acerca a la realidad. Estos presupuestos afectan a dos cuestiones fundamentales: la naturaleza de la acción cultural y social, incluida la racionalidad de tal acción, y el problema del orden. Acción y orden son los principios básicos que permiten, en múltiples combinaciones, generar el mundo de la teoría cultural, imposible de reconstruir sin ser consciente de estas tradiciones que anteceden al propio investigador, ofreciéndole un marco de pensamiento desde el que dar cuenta de lo real.

Realmente, con los planteamientos de Kuhn (1986) y Popper (1971) se abrió el debate del relativismo del conocimiento y la inconmensurabilidad de las teorías científicas. Quizás, quien realmente ha llegado más lejos en sus conclusiones haya sido Feyerabend en su obra *“Contra el método. Ensayo de una teoría anarquista del conocimiento”* (1974):

“La idea de un método que contenga principios científicos inalterables y absolutamente inalterables que rijan los asuntos científicos entra en dificultades al ser confrontada con la investigación histórica. En ese momento nos encontramos con que no hay una sola regla, por plausible que sea, ni por firmemente basada en la epistemología que venga, que no sea infringida en una ocasión u otra. Llega a ser evidente tales infracciones no ocurren accidentalmente, que no son el resultado de un conocimiento insuficiente o de una falta de atención que pudiera haberse evitado. Por el contrario, vemos que son necesarias para el progreso. Verdaderamente, uno de los hechos que llaman la atención en las recientes discusiones en historia y en filosofía de la ciencia es la toma de conciencia de que desarrollos tales como la revolución copernicana, [...], o la emergencia gradual de la teoría ondulatoria de la luz ocurrieron bien porque algunos pensadores decidieron no ligarse a ciertas reglas metodológicas obvias, bien porque las violaron involuntariamente”. (pág. 15)

No se niega, por tanto, la existencia de métodos sino que se pone el acento en que el progreso científico no es un resultado mecánico y natural tras la aplicación de un algoritmo.

No obstante, también existen corrientes (Noguera, 2010) que apuestan por modelos de integración en las ciencias sociales. Integración que pasaría por el abandono de lo que Noguera denomina “*anarquía cognitiva*”, y que afectaría al léxico, los conceptos, el método, la epistemología y la teoría.

Comparto la necesidad de integrar el léxico ya que, en algunas ocasiones, se etiqueta como nuevo paradigma lo que sólo es un léxico diferente y, del mismo modo, puedo aspirar a una integración semántica y epistémica, aunque la fragmentación léxica haga gravitar sobre la fragmentación conceptual la base de la discrepancia entre paradigmas. Ahora bien, el pluralismo teórico, es decir, la existencia de diversas teorías que compiten entre ellas para explicar el mismo tipo de hechos o fenómenos es algo elemental en cualquier disciplina científica y una de las misiones fundamentales del investigador, es la formulación de explicaciones alternativas que permitan examinar críticamente las evidencias disponibles. Del mismo modo, considero imprescindible la existencia de una pluralidad de estrategias metodológicas para dar respuesta a las cuestiones de investigación. Pero, como afirma Noguera (2010):

[...] ese pluralismo no se debe entender como la existencia de lógicas de inferencia, distintas o especiales [...]; las buenas estrategias metodológicas, aunque se conjuguen en plural, comparten una misma lógica de inferencia científica. (pág. 42)

Analizar, por tanto y en la medida de lo posible, las diferentes clasificaciones que sobre los paradigmas se han establecido con el fin de procurar la integración léxica y elaborar nuestro punto de partida en la construcción del marco teórico-conceptual es fundamental. Guba y Lincoln (1994) hablan de cuatro paradigmas básicos presentes en la investigación cualitativa: el positivista, el postpositivista, el crítico y el constructivista.

Tójar Hurtado (2006) se encuadra, junto a varios autores más (Morin, 1985; De Miguel, 1988; Bartolomé, 1992;) en una corriente que afirma la existencia de dos grandes aproximaciones en la perspectiva cualitativa: una basada en la interpretación y otra en la crítica. Por el contrario Koetting (1984), considera que tales aproximaciones estarían inscritas dentro del paradigma postpositivista, pues sus postulados y sus metodologías son similares. Lather (2006) considera la existencia de tres paradigmas pospositivistas: el paradigma interpretativo, el crítico y el postmoderno. Esta visión no contempla la existencia de un paradigma postpositivista como tal y utiliza el concepto como una simple denotación de los paradigmas que se generan como reacción al positivismo.

Además, en su trabajo de 1991, llega a afirmar la existencia de dieciséis paradigmas de investigación cualitativa agrupados según el tipo de conocimiento buscado.

- Comprensión
 - Interpretativo.
 - Naturalista.
 - Constructivista.
 - Fenomenológico
 - Interaccionismo simbólico.
 - Microetnográfico.
- Emancipación
 - Crítico.
 - Neo-marxistas.
 - Feminista.
 - Específico.
 - Orientado a la práctica.

-Participativo.

-Freiriano.

- Deconstrucción

-Post-estructural.

-Post-moderno.

-Diáspora post-paradigmática.

Si se demanda comprensión los paradigmas de investigación que encuadra serán: Interpretativo, naturalista, constructivista, fenomenológico, hermenéutico, interaccionismo simbólico y microetnográfico. Si la demanda se dirige a la emancipación se agrupan los paradigmas críticos, neomarxista, feminista, étnico dentro de los estudios culturales, práctico y participativo freiriano. Si la demanda es la deconstrucción nos encontramos con el postestructuralismo, el postmodernismo y la diáspora post-paradigmática.

Keeves (1990) propone la existencia de un solo paradigma encuadrando las diferentes versiones dentro de su marco y convirtiéndolas en diferentes enfoques del mismo.

En mi opinión el breve resumen clasificatorio que he desarrollado demuestra claramente la necesidad de la integración léxica, planteada por Noguera (2010), reconociendo, al mismo tiempo y como ya he afirmado, el carácter multiparadigmático de las ciencias culturales.

Debo, por tanto, ser coherente y establecer un marco teórico, ajustado a mi apriori y que agrupe un conjunto de enfoques o tradiciones teóricas que graviten sobre la realidad social y, al mismo tiempo, sobre el componente simbólico del mundo humano, en todas sus manifestaciones. Estos enfoques parten de un elemento común la realidad social, como dicen Castro Nogueira; Castro Nogueira y Morales Navarro (2005):

La idiosincrasia y la conducta de los individuos son inseparables de sus inserciones sociales, de modo que el camino para conocer la interioridad y la subjetividad individual pasa por el conocimiento de la exterioridad social en la que se desenvuelve el individuo. (pág. 476).

Por tanto, nuestro marco o, quizás más bien, nuestro modelo resaltarán una serie de conceptos que van a comprender planteamientos procedentes de la antropología, la etnografía y la fenomenología que se incorporan dentro de lo que Pérez Serrano (1994) denomina paradigma naturalista cualitativo, así como otros que se ajustan al protagonismo de lo social frente a lo individual, de ahí que se hable de sensibilidad social, discurso ideológico, estilo de vida, imaginario social o habitus y que, en palabras de la misma autora se ajustan al paradigma sociocrítico o racionalidad emancipadora.

Al mismo tiempo, procuraré incluir un enfoque semiótico o, más bien, sociosemiótico. Durante las últimas décadas del siglo XX y hasta el momento actual se va produciendo una toma de conciencia de la distancia existente entre conocimiento y realidad, destacando la naturaleza representativa del conocimiento y la función mediadora de los símbolos en su adquisición y conservación, como analizaron Heidegger (1994) o Foucault (1981).

Al introducir el término representación me estoy refiriendo al acto de figurar, simbolizar o significar referido a una figura, obra, imagen, símbolo o idea a las que sustituye o presenta de nuevo a la realidad. Ahora bien, lo realmente aprehendido en el conocimiento no es la figura, obra, imagen, símbolo o idea sino la representación que he elaborado. Se puede, por tanto, considerar que nuestro conocimiento descansa sobre una mezcla de percepciones, concepciones, construcciones, teorías implícitas y modelos que sólo son aproximaciones más o menos complejas o útiles a la realidad.



2.5.1.1. Sobre el paradigma naturalista cualitativo, comprensivo o interpretativo

Puede denominarse igualmente como comprensivo o interpretativo y se basa en teorías y prácticas interpretativas que buscan la comprensión de los hechos sociales en función de lo que las personas interpretan sobre ellos y lo que para ellas significa lo que les sucede (Martínez González, 2007).

Independientemente de que a lo largo del siglo XIX comiencen nuevas formas de investigación, nuevas tradiciones como la fenomenología o el interaccionismo simbólico, los antecedentes más próximos del paradigma naturalista son, en nuestra opinión, Dilthey y el inicio del estudio de la hermenéutica (1960), Rickert con su Obra "*Ciencia cultural y ciencia natural*" (1943), Schütz que desarrolla la fenomenología (1972), Weber con su teoría de la acción social que desarrolla a lo largo de sus trabajos y especialmente en su obra "*Economía y Sociedad: Esbozo de sociología comprensiva*" (2008) o Garfinkel con su obra "*Estudios en Etnometodología*" (2006).

Nace como reacción al abrumador dominio que el paradigma positivista mantuvo sobre las ciencias sociales durante el siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX. En el siglo XVIII se genera una idea que va a marcar el desarrollo de las ciencias sociales durante mucho tiempo: los fenómenos sociales poseen un carácter de regularidad y, por lo tanto, están sometidos a leyes naturales que poseen un alto grado de analogía con aquellas que gobiernan el universo físico. Existe, por tanto, la posibilidad, de elaborar leyes sociales y la finalidad de la ciencia será, mediante el método experimental, la investigación de tales leyes.

Hablamos de fenómenos por cuanto no será hasta finales del siglo XVIII e inicios del siglo XIX, en el momento que Kosseleck, citado por Bauman, (2001, pág. 162) denomina "*el paso de la montaña*", cuando se abre el camino para unas ciencias sociales, condicionadas por el desarrollo de la Revolución Francesa, que Foucault (1981) denomina ciencias humanas:

El modo de ser del hombre tal como se ha constituido en el pensamiento moderno le permite representar dos papeles; está a la vez en el fundamento de todas las positividades y presente, de una manera que no puede llamarse privilegiada, en el elemento de las cosas empíricas. Este hecho –no se trata para nada allí de la esencia general del hombre, sino pura y simplemente de este a priori histórico que, desde el siglo XIX, sirve de suelo casi evidente a nuestro pensamiento–, este hecho es sin duda decisivo para la posición que debe darse a las “ciencias humanas”, a este cuerpo de conocimientos (pero quizá esta palabra misma sea demasiado fuerte: digamos, para ser aún más neutros, a este conjunto de discursos) que toma por objeto al hombre en lo que tiene de empírico. (pág. 334).

Con carta de origen, por tanto, hacia la mitad del siglo XIX, las ciencias humanas, van a utilizar la denominación foucaultiana, intentan establecer su estatuto científico mientras conviven con las ciencias naturales que están asentadas en la tradición positivista. Se inicia aquí una de las cuestiones determinantes de la metodología de la ciencia “*lograr la clara diferenciación y, al tiempo relación, entre ciencias de la naturaleza y ciencias humanas*” (Castro Nogueira, Castro Nogueira, & Morales Navarro, 2005, pág. 73)

Auguste Comte (1969) planteó el estudio positivo del conjunto de leyes fundamentales propias de los fenómenos sociales. Desde el planteamiento científico de la física centra su preocupación en el desarrollo progresivo, acorde con su época, de la sociedad y trata de explicar ese progreso demostrando la existencia de una serie de leyes similares a las de las ciencias experimentales.

Comte desarrolla su propuesta positiva, con similares criterios a los que utilizaba el evolucionismo lineal, apoyándose en los conceptos de progreso, orden y armonía y propone una ley de los tres estadios. En el último de ellos al que denomina positivo, la inteligencia se dedicará al estudio de las leyes

El paradigma positivista lleva aparejados como elementos fundamentales el monismo metodológico, la explicación causal y la capacidad predictiva.

Consecuentemente, la finalidad de la ciencia está orientada al descubrimiento de las leyes que regulan los fenómenos sociales y a la obtención de generalizaciones teóricas que contribuyan al conocimiento universal. Como se aprecia, quedan de lado situaciones concretas y problemas reales, lo que impide ofrecer soluciones a los fenómenos sociales particulares en la práctica.

J. Stuart Mill (1853) introduce un elemento diferencial: las leyes de las ciencias humanas han de fundamentarse en la naturaleza individual, con un método básico inductivo, entendido como inducción imperfecta. En su *“Sistema de lógica demostrativa e inductiva”*, afirma que la inducción es la base de la investigación, pero que, gran parte de nuestro saber, se obtiene mediante deducciones.

Con leves diferencias, es posible incluir también su planteamiento dentro del paradigma positivo. El estudio del conocimiento, en un momento dado, debe conducir a la formulación de nuevas hipótesis, con las que se interrelacionarán variables ponderables cuantitativamente, lo que va a permitir comprobarlas o refutarlas en el proceso de investigación. Se buscan relaciones causales, *“Erklaren”*, y la neutralidad del observador-investigador ante los fenómenos sociales estudiados. El método, el llamado método positivo, con carácter monista en su aplicación es establecido como ideal metodológico, dentro de la homogeneidad teórica y doctrinal. La fiabilidad de los resultados necesita la delimitación, con criterios estadísticos, de una muestra de la población que tenga carácter representativo, con la finalidad de poder extender al conjunto de la población los resultados obtenidos.

El paradigma positivo se modula con el cambio que pretendió el denominado paradigma post-positivista. Manteniendo las mismas premisas fundamentales que el positivismo con un matiz diferencial: cree que la realidad social solo puede ser conocida de manera imperfecta y probabilística. Únicamente se pueden conseguir explicaciones parcialmente objetivas de la realidad ya que cualquier metodología posible

es imperfecta. No obstante, supone un avance importante por cuanto supone la aceptación de una diversidad y al abandono del estudio de los sistemas cerrados. En un sistema abierto, como puede ser nuestro actual sistema socio-cultural, las interacciones entre los elementos de tal sistema dan lugar a nuevas propiedades emergentes que no pueden explicarse a partir de las que lo componen. El comportamiento social y cultural emergente es característico de los sistemas abiertos y complejos y es irreducible a las propiedades de cada individuo por lo que debe definirse como holístico (Jara Guerrero, 2010).

Como reacción, al hilo de nuestra introducción a este apartado, comienza a generarse una “crisis del paradigma”, en concepto de Kuhn, y aparece un nuevo paradigma que se denomina naturalista o interpretativo y que, en palabras de Weber (1997):

Mientras que en la astronomía los cuerpos celestes nos interesan en sus relaciones cuantitativas, susceptibles de medición susceptibles de mediciones exactas, en las ciencias sociales nos concierne la tonalidad cualitativa de los procesos (...) cuya comprensión por vía de la revivencia es una tarea específicamente distinta de aquella que pueden pretender resolver las fórmulas de las ciencias naturales y exactas en general. (pág. 63).

Se pretende, por tanto, comprender la realidad de los contextos y su carácter específico. No pretende establecer leyes generales por la vía de generalizaciones abstractas a partir de datos estadísticos, sino entender porque el fenómeno social que se estudia es así y como ha llegado a serlo. Así, focaliza su atención en lo individual, en lo diferente y en la existencia de múltiples realidades que no pueden resolverse aumentando el tamaño de la muestra, por cuanto no se considera representativa. No obstante, el paradigma naturalista no renuncia a la elaboración teórica, a las que se puede llegar mediante el estudio de casos específicos y la posterior utilización de metodología comparativa con otros casos estudiados y descritos en profundidad.

Con el paradigma naturalista como referente el investigador trata de descubrir el significado de las acciones humanas y de los fenómenos que se producen dentro del sistema social, intenta comprender el mundo interior de los sujetos, sus valores, sus motivaciones. Existe la intención de llegar a aquello que condiciona el comportamiento de los sujetos. Ahora, en este momento preciso de la exposición, se encuentra ese concepto de “*sistema de orden*” que analizaré entre los discursos generados en el entorno de la cultura.

Este intento de comprensión de los sujetos de la investigación cambia la antigua relación de independencia que existía entre investigador y sujeto. El investigador bajo el paradigma cuantitativo realiza una investigación que no debe afectar a la realidad investigada, una sola, y, al mismo tiempo, esta realidad no debe afectar al investigador. Efectivamente, si únicamente existe una realidad en el mundo social, el progreso científico necesita el distanciamiento metodológico entre el investigador y su objeto de estudio de tal manera que se asegure la objetividad del estudio. Es necesario, por lo tanto, diseñar instrumentos no contaminados culturalmente de tal forma que la realidad quede reflejada objetivamente al mismo tiempo que se mantiene la neutralidad del investigador.

Sin embargo, en el paradigma naturalista el propio proceso de investigación es un fenómeno social y como tal dialógico y caracterizado por la interacción. Realmente la “*investigación de campo es un paradigma basado en la interacción humana*” (Bottorff, 2003, pág. 390) y se debe considerar a los investigadores como un instrumento más de valoración. Es importante considerar que en el paradigma naturalista todas las fuentes de información que convergen en la producción de conocimiento científico están legitimadas y que “*la metodología de la epistemología cualitativa es cualitativa por definición*” (González Rey, 1997, pág. 378). La relación dialógica entre investigador e investigado adquiere valor metodológico en sí misma y dirige todo el proceso a través de los vínculos que se establecen

con los sujetos investigados que son las vías de obtención de la información.

En opinión de Harvey Sacks citado por Duranti (2000): *“la relación entre investigador e investigado no puede describirse como una relación jerárquica sin más, donde el investigador impone su pensamiento”* (pág. 138).

De esta forma, la realidad que se estudia va a verse influida y condicionada por el propio proceso, lo que provoca reacciones. A su vez, el investigador se ve influenciado por las reacciones que el proceso ha generado en la realidad estudiada. Se da, por tanto, una relación difusa y ambivalente entre investigador e investigado que tiene un carácter temporal. Estas relaciones serán multifocales y los papeles de investigador e investigado se difuminan, se convierten en mucho más vagos que en el paradigma cuantitativo. Hasta que llega un momento en que el investigado se convierte en menos importante por cuanto en un determinado momento su relato es repetitivo y no aporta datos nuevos a la investigación.

El resultado de esta relación no siempre tiene por qué ser positiva, puede darse el caso de que sea neutro y, del mismo modo, que se convierta en perjudicial para el investigado. Igualmente, se debe considerar que, desde el planteamiento de que no hay investigaciones neutras y todas tienen un componente político, el acto de modificar al “otro” siempre es un acto político que comienza en la relación que ambos establecen.

Realmente, en opinión de Lamo (1975) *“no es posible la descripción completamente objetiva de una situación, la descripción es necesariamente evaluadora”* (pág. 62) y, en cualquier caso, como afirma Garmendia (1978) *“esta asepsia parece descansar en una concepción pasiva y contemplativa del conocimiento científico”* (pág. 120).

2.5.1.2. Sobre el paradigma crítico

El paradigma crítico pone el foco en el desarrollo de explicaciones de las formas en que las fuerzas socio-culturales actúan para deformar las autocomprensiones y prácticas de los individuos. Es una estrategia para no sólo describir, explicar o predecir tal y como se pretende en el paradigma positivista, ni solo interpretar o comprender, como establece el paradigma naturalista o interpretativo, sino que además, nos debe servir para actuar y transformar nuestro contexto de actuación con el fin de asegurar un mundo más justo y libre. El paradigma crítico persigue la transformación de la realidad estudiada y, en el caso de la investigación educativa, busca “*mejorar la calidad del aprendizaje y de la vida personal y social*” (Merino, 1995, pág. 10) de los participantes en el estudio y de su contexto.

Con origen en la Escuela de Francfort y el “*Instituto de Investigación Social*” que fue su sede, se genera la “*teoría crítica*”. Hegel, Marx y Freud (Sáez Alonso & Touriñán López, 2012) junto a nuevas corrientes marxista y dialécticas conforman su base teórica, supone una reflexión de la historicidad y supone una reacción frente a las realidades sociales de los totalitarismos. Su dialéctica negativa, una negatividad virtuosa, y la politización de la teoría parecen situar la verdad en la palabra superando la imposibilidad de una praxis política. La pasión por el futuro que debe ser y la no identidad del presente se traduce en una exaltación de la diversidad y en la denuncia de toda identidad como represión política, El mérito indiscutible de la teoría crítica consiste en haber enfocado el análisis de la cultura y la ideología sin reduccionismo economicistas. Aunque curiosamente, la Teoría Crítica clásica de Horkheimer y Adorno, en opinión de Dubiel (2000) se nos presenta como paradójica. Se considera a sí misma como ciencia y a la vez desmiente la posibilidad de que la ciencia pueda construir la emancipación.

Habermas (1987), que pertenece a la segunda generación de la Escuela de Francfort, considera que esa presentación original de la Teoría Crítica,

contiene una contradicción preformativa. El propio autor se describe a sí mismo como un hijo de la “*re-educación*” y opina que tras la desaparición de los medios tradicionales de unificación de la voluntad, las redes de acción política pueden ser coordinadas solamente mediante actos de entendimiento colectivo. Es decir, es fundamental la repolitización de los espacios públicos, convertirlos en instituciones capaces de coordinar y dirigir el entendimiento colectivo.

En investigación educativa el paradigma crítico se asienta sobre la teoría crítica de Habermas, una teoría social crítica de carácter científico que puede situarse entre la filosofía y las ciencias naturales. La crítica realizada por Habermas al paradigma positivo en las ciencias sociales (1995) en su obra “*Conocimiento e interés*” se añade al resto de las críticas que generan la crisis paradigmática del positivismo:

Por más que las ciencias del espíritu no puedan aprehender sus hechos sino por vía de comprensión, y por poco interesadas que estén en descubrir leyes generales, no por ello dejan de compartir con las ciencias empírico-analistas la misma conciencia metodológica: la de describir en actitud teórica una realidad estructurada. El historicismo se ha convertido en el positivismo de las ciencias del espíritu, es decir de las ciencias históricas.

El positivismo se ha impuesto también en las ciencias sociales, lo mismo cuando éstas se atienen a las exigencias metodológicas de las ciencias empírico-analíticas del comportamiento, que cuando se orientan por el modelo de las ciencias normativo-analíticas, como es la ciencia económica, las cuales presuponen máximas de acción. Bajo el lema de neutralidad valorativa, en este campo de la investigación tan próximo a la práctica, se ve corroborado una vez más el código que la ciencia moderna debería a los propios orígenes del pensamiento teórico en la filosofía griega: psicológicamente el investigador está obligado a adoptar una actitud teórica, y epistemológicamente se impone una separación entre conocimiento e interés. A ello responde en el plano lógico la distinción entre enunciados descriptivos y enunciados normativos, distinción que, como se entiende a sí misma, obliga a purificar los contenidos cognitivos de todo elemento emotivo. (pág. 35).

Se puede afirmar que el paradigma crítico mantiene los mismos postulados que el paradigma interpretativo, pero les incorpora un componente político e ideológico: la construcción de la ciencia desde su perspectiva social, permitiendo que no aparezca como exclusivamente empírica (positivismo) ni sólo interpretativa. Se trata de hacer ciencia humana y cultural con base en preguntas sobre determinados valores, utilizando instrumentos empíricos y analíticos al mismo tiempo que otros hermenéuticos y semióticos orientada por el interés emancipatorio y dirigida hacia la construcción de una sociedad más justa y más humana.



2.5.1.3. Cercanía sociológica

Al incorporar este modelo a nuestro estudio asumo como opción teórica preferente que la identidad y la conducta de los individuos son inseparables de sus inclusiones sociales, por lo que la única posibilidad de conocer al individuo pasa necesariamente por el conocimiento de la exterioridad social en la que se desenvuelve.

Este modelo nos va a acercar a conceptos diferentes que mantienen lo social como hilo conductor. Así pues se podría hablar de *estilo de vida* y *habitus* con Bourdieu (1988, 1991), de *imaginario social* con Castoriadis (1994), de *discurso ideológico* con Ibáñez (1979) u Ortí (1986) o de *clase cultural* con Barker y Beezer (1994).

Quizás el autor más cercano a nuestros planteamientos pueda ser Pierre Bourdieu (1988, 1991, 1996) pese a las dificultades que presenta dado que su obra desborda cualquier clasificación. El concepto fundamental que Bourdieu utiliza es el concepto de *habitus* como teoría de socialización mediante el cual se adquiere un sentido entrópico que permite el mantenimiento del sistema social. Pero dejaré que sea el propio Bourdieu quien hable del *habitus* (1991a):

Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *habitus*, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones para alcanzarlos, objetivamente reguladas y regulares sin ser el producto de la obediencia a reglas y, a la vez que todo eso, colectivamente orquestados sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta. (pág. 92).

Pese a las resistencias que el análisis sistémico me produce y su evidente limitación, Bourdieu, junto a las pinceladas añadidas por Berger y Luckmann (1968) y Sloterdjick (2004) o a la posterior construcción de Castro Nogueira; Castro Nogueira y Morales Navarro (2005) que

construyen junto al *habitus* el denominado *fluxus*, constituye el soporte más eficiente de este marco teórico.

Desde este modelo teórico la investigación cualitativa se centrará en el intento de descubrir los contenidos y los límites o fronteras de las corrientes culturales en las que se construye la identidad y personalidad de las personas. Creo que, desde esta posición teórica, cuando se reúne un grupo el investigador no puede aspirar a obtener resultados que hablen de motivación, interés, actitud o emoción, sino que el objetivo es acercarse, a través del lenguaje, a las formas culturales y sociales en que esa persona se ha socializado y a los discursos que la sustentan. Así pues, el interlocutor válido en palabras de Castro Nogueira; Castro Nogueira y Morales Navarro (2005) será:

“[...] no es propiamente el individuo concreto de carne y hueso, sino un interlocutor virtual estereotipado, que reúne en sí el conjunto de corrientes sociales, de representaciones, gustos, sensibilidades y elementos ideológicos que componen el retrato robot con el que la persona puede identificarse y por el que puede interesarse. (pág. 477).

El individuo pierde aquí su protagonismo porque se pone el acento sobre el mundo social en el que se desenvuelve. No obstante, es evidente que este modelo margina elementos fundamentales de la realidad social tal y como la percibimos, las personas también actúan al margen de las estructuras y los sistemas de orden que regulan las relaciones y existe la capacidad de recreación de las normas culturales. Estamos, por tanto, en una situación de retroalimentación, el ser humano es un producto social pero al mismo tiempo hay que ser consciente de que lo social es un producto del ser humano, planteamiento que desarrollaron Berger y Luckman en su obra “*La construcción social de la realidad*” de 1968. En esta situación coincido plenamente con Strauss y Corbin (2002) en que el investigador ha de fijar su atención a los procesos de interacción cultural y social, mediante los cuales se reconstruyen y actualizan constantemente las convenciones sociales y se establecen los mecanismos por los que se

resuelven los conflictos, demostrando la capacidad para adecuar esos mecanismos a las circunstancias particulares en las que se producen.

Me sitúo, pues, en un marco teórico que intenta acercar aquellas teorías, tanto sociológicas como antropológicas que intentan explicar la cultura y la sociedad en función de un complejo conjunto de variables con capacidad de establecer nomologías y las orientaciones más individualistas que, dentro de teorías como la de la elección racional o la de juegos, intentan representar la conducta humana como una creación individual aunque regulada por complejos algoritmos.

Al movernos en este modelo la estrategia fundamental es la observación, a través de la que el investigador puede acceder al imaginario cultural y social correspondiente. Y dentro de esta estrategia las técnicas que entiendo más adecuadas son la entrevista grupal y la entrevista en profundidad, aunque alejándose de sus orígenes, de su carácter clínico, reorientándose hacia el análisis de un discurso culturalmente definido y configurado como imaginario colectivo. Por último, frente a la representatividad extensiva que busca la investigación cuantitativa, la investigación cualitativa intenta la reproducción experimental de las relaciones estructurales permitiendo, de ese modo, la producción de los discursos culturales adscritos a determinadas posiciones sociales.



2.5.1.4. ¿Semiótica o sociosemiótica?

Al introducir este modelo en nuestro marco paradigmático asumo que todo conocimiento es representativo. Resulta complicado el intento de acercamiento por su elevada complejidad y sus ramificaciones así como por sus tecnicismos.

Conocer una realidad significa un proceso de elaboración de una representación de la misma, de modo que lo que hemos aprehendido en nuestro conocimiento no es la realidad en sí misma, sino la representación que hemos construido, una aproximación más o menos compleja, fundada y útil.

La forma común de elaboración de las representaciones utiliza signos y símbolos, convirtiéndose el lenguaje, cualquier tipo, en el recurso más habitual de nuestra actividad cognitiva. Su análisis y el de los procesos de comunicación lingüística tienen como elemento común la idea de que el lenguaje es un mediador simbólico, el fundamental, entre el conocimiento y la realidad, por lo que los defectos y límites del lenguaje lo son también de nuestro conocimiento (Wittgenstein, 1974).

La situación central del lenguaje ha condicionado, en alguna medida, la investigación dirigiéndola hacia los procesos de semiosis, de transmisión, codificación y decodificación de la información. Grandi (1995) comienza a relacionar el proceso representativo y su comunicación con sus acompañamientos culturales y sociales. En palabras de Castro Nogueira; Castro Nogueira y Morales Navarro (2005; Pág. 480):

De este modo, la teoría de la información dejó atrás el modelo informacional-cuantitativo para incorporar al esquema E-M-R los complejos procesos de codificación y decodificación asociados a las posiciones sociales de los sujetos, a sus orientaciones pragmáticas y a las distintas variables que inciden en los procesos de interacción, tanto en su dimensión reproductora de convencionalismos como en su vertiente generadora y recreadora. [...]. Así, el lenguaje, la comunicación y el conocimiento han quedado anclados y afectados por un conjunto complejo de referencias socioculturales y psicosociales indisociables. De este modo se han introducido como variables esenciales en el proceso

de comunicación –producción, recepción y semiosis- nociones tales como género, etnia, clase cultural, habitus, etc., obligando a reelaborar la lógica de los procesos comunicacionales por completo.

Encuentro de nuevo conceptos que asumiré en el marco teórico y que se ajustan a una orientación teórica que contempla los fenómenos culturales como semióticos, tanto desde la perspectiva de los significados ya construidos como desde la producción de nuevos sentidos culturales. Se puede afirmar que, en el estado en que se encuentra, esta línea teórica observa cualquier fenómeno cultural como un fenómeno semiótico, un proceso en que los agentes que intervienen intercambian contenidos simbólicos.

Existe una dificultad, pero en mi opinión no supone una distorsión en el análisis. El estudio de los procesos comunicativos puede abordarse con independencia de las teorías, independizándose de los conflictos ideológicos. Efectivamente, el modelo reduce lo individual y lo estructural a reglas de intercambio y producción de sentido. Realmente el individuo y la sociedad pueden desaparecer como entes autónomos tras la pantalla de lo único manifiesto: los procesos semióticos.

2.5.2. Marco teórico

“Cuando en la modernidad la religión entro definitivamente en coma, aparecieron en su lugar toda serie de cosmovisiones. Eran modelos explicativos del mundo en su totalidad, fabricados fundamentalmente en un principio en los talleres de la filosofía; pero con el tiempo las distintas ciencias particulares también produjeron grandes esquemas teóricos con pretensiones explicativas totalizadoras. Estas cosmovisiones fueron designadas con términos acabados en ismo, como liberalismo, marxismo, darvinismo, vitalismo, etcétera. Detrás de ellos estaban las denominadas escuelas, que eran algo así como comunidades intelectuales, clubes de opinión, círculos con determinados idearios, conventículos de correligionarios y células ideológicas. El concepto de teoría se impuso como el mínimo denominador común de esta mezcla de filosofía, ideología y ciencia. Hoy, el panorama teórico es un mercado de opiniones de rumbo variable.” Schwanitz (2002; Pág. 345)

Una vez establecido lo que he denominado como marco paradigmático “...la ambición de una teoría no consiste sólo en superar unos test de refutabilidad sino en ser coherente y formar con otras teorías la visión en conjunto de las cosas;” Ricoeur (1982; Pág. 97).

Pero, del mismo modo que nos ha sucedido con casi todos los conceptos que se han analizado, el de teoría nos muestra una elevada falta de acuerdo sobre el mismo. Dicen Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996):

En expresiones tales como teoría psicodinámica, teoría del aprendizaje social, teoría de la gravitación, teoría de la relatividad, teoría organizativa.... ¿en todos los casos utilizamos el término teoría con el mismo significado? Evidentemente, de los ejemplos utilizados, podemos entrever que no se da un significado unívoco de este concepto. (pág. 81).

El paradigma bajo el que se cobije la teoría puede convertirla en un marco nomológico, un modelo de causalidad o, en una interpretación o incluso una especulación.

Al acercarme a las ciencias sociales y culturales entiendo por teorías las hipótesis empíricamente comprobables que se obtengan de las relaciones

entre los datos, pero igualmente los esfuerzos por definir conceptos, la conceptualización en un sentido muy abierto y sin una definición clara, pero ambas líneas mantienen un elemento que actúa como un mínimo común múltiplo: las teorías deben estar abiertas a la comparación (1998).

Los argumentos de una investigación, su estructura, esta armada por diferentes bloques teóricos que se unen mediante diferentes materiales de soporte con variados niveles de resistencia. Al establecer el marco paradigmático se está creando una línea de decisiones que marcarán nuestra acción.

“Lo que denominamos marco teórico”, dice Sautu (2005), “incluye supuestos provenientes del paradigma elegido y de la teoría general de la sociedad”. (pág. 9).

La apuesta por una estructura multiparadigmática lleva ineludiblemente a las teorías generales sociales o culturales de actuación y transformación (pues incorporo los valores como una parte esencial de la investigación), construidas desde la visión de las relaciones de sentido que define Bourdieu, y que organizan la significación.

Me centraré, pues, en la teoría crítica, la teoría del capital cultural, la teoría de la tercera cultura, la memética o la explicación del cambio social y la teoría del control cultural.

2.5.2.1. Teoría crítica. De Habermas a Dubiel

Como vimos, al abordar el paradigma crítico, la teoría crítica nace en la Alemania de los años treinta del siglo XX. Así pues, su contexto cultural es el de la República de Weimar, en la deriva desde una sociedad democrática con graves problemas económicos a una sociedad autoritaria, en una de sus representaciones más brutales: el nacionalsocialismo.

La Teoría Crítica al mismo tiempo que aspira a una comprensión de la situación histórica, social y cultural de la sociedad, intenta, convertirse en la fuerza transformadora de la misma en medio de las luchas y las contradicciones sociales. Realmente su intención original fue interpretar, actualizando, la teoría original del marxismo ajustándola a sus propios avances. Ciertamente, la Teoría Crítica de la escuela de Frankfurt, se considera a sí misma como heredera de la teoría materialista y crítica de Marx. Para la teoría crítica el conocimiento no es la reproducción conceptual de los datos de la realidad sino su constitución. Así pues, la teoría pura, que supone una separación entre el sujeto y lo investigado, lo observado, está en las antípodas de una visión que entiende que el conocimiento esta mediado por la experiencia, por las praxis concretas de una época, así como por los intereses teóricos y extrateóricos que se mueven dentro.

Lógicamente, por tanto, las sistematizaciones del conocimiento, las ciencias se han construido relacionadas con el proceso de la vida social. Dice Osorio (2007)

las praxis y los intereses teóricos y extrateóricos que se dan en determinado momento histórico, revisten un valor teórico-cognitivo, pues son el punto de vista a partir del cual se organiza el conocimiento científico y los objetos de dicho conocimiento. (pág. 105).

Esta oposición, tanto a la “Teoría Tradicional” como a la que surge desde el Círculo de Viena, el neopositivismo lógico, se produce en dos niveles. En primer lugar en el plano teórico resaltando la imposibilidad de la separación

absoluta que presenta el positivismo entre el sujeto que conoce y el objeto conocido. Esa objetividad que premia la observación pura sin intervención, hará que mediando el método científico hipotético-deductivo, mayor será la calidad de la investigación. La Teoría Crítica opina que de este modo se pierde el aporte de los sujetos que hacen ciencia, y se consolida el orden establecido. Por tanto, las ciencias carecen de carácter transformador, de función social. En segundo lugar, la oposición se produce desde el plano social ya que la ciencia depende de la orientación con la que se diseñen las investigaciones desde la dinámica que se produce en la estructura social.

Después de la Segunda Guerra Mundial y, en especial, a partir de los años sesenta y del mayo del sesenta y ocho la Teoría Crítica se convirtió en una de las bases teóricas y prácticas más importantes de la construcción de las ciencias sociales y culturales. A partir de ahí y, sobre todo de la mano de Habermas se produce una actualización de la teoría crítica que culmina con la obra de Dubiel (2000).

Cree Dubiel, que los principios básicos se gestionan precisamente desde la crítica, la conciencia de que la teoría nunca es independiente de la praxis, debe ser siempre una reacción ante una realidad social. Ahora bien, esta idea es traicionada por sus primeros integrantes. Su dependencia del concepto kantiano de la crítica, patente en la crítica de la Razón Instrumental de Horkheimer (2002), la crítica de la Razón Identificante de Adorno (1975) y la crítica de la Razón Unidimensional de Marcuse (1987; 2002), hace que en una nueva Alemania democrática, la República Federal, sigan utilizando un instrumento analítico de una realidad en la que no existían procesos de formación de la voluntad política. De ahí, de esa confluencia de las críticas de la razón surge "*La Dialéctica de la Ilustración*" (Horkheimer & Adorno, 1998) una radical crítica de la razón en la sociedad moderna y maquinista. Una razón alienante que ha despojado de moral al nuevo sistema científico y técnico y que sólo puede conducir, en las crisis

a los totalitarismos. Pero su propia inercia teórica les hizo perder el contacto con la realidad social y perdió su capacidad emancipadora.

La primera renovación de la Teoría Crítica se produce con Habermas (1987) que se aleja de *“La Dialéctica de la Ilustración”* considerando necesario establecer una nueva relación entre técnica y política que pueda conducir a una base democrática que aleje los totalitarismos y que se puede mantener sin excesivos problemas el *“Estado del Bienestar”*. Habermas entiende que la tesis de Marcuse considerando a la técnica como el nuevo modo de relación con la sensibilidad humana que antes ocupaba el arte. Habermas, por el contrario, se funda en la nueva forma de relacionarse entre ambas, técnica y política, la que dará origen a la transformación de una sociedad tradicional en una sociedad moderna.

Dubiel (2000) afirma que la renovación de la Teoría Crítica de Habermas también ha sido superada, al igual que la de los primeros teóricos, por la realidad social, por el desmantelamiento del Estado benefactor, que se inició como un fenómeno de la globalización y que se aceleró con la crisis financiera global. Y, por tanto, nos debemos preguntar ¿Cómo teorizar la globalización? Y alejarnos de conceptos que, por su alto nivel de generalización, carecerían de rigor explicativo u nos conducen a presuponer que estamos inmersos en una dinámica que obedece a fuerzas idiopáticas. En lugar de intentar explicar sustantivamente la nueva situación, hemos de lograr un diagnóstico más modesto y analizar las rupturas de lo acostumbrado. Igualmente se hace necesario establecer un diagnóstico negativo, sin caer en la posición postmoderna que transforma en positivos los rasgos negativos de la crisis. Dubiel (1993), establece nuevos conceptos y se acerca a las tendencias de desnacionalización. Mantiene que pese a esa tendencia, el Estado Nacional no ha desaparecido, sino que se ha generado una multiplicación descentralizada de funciones políticas, sociales y culturales que antes quedaban constreñidas en el Estado nacional.

La nueva renovación de la Teoría Crítica establece un nuevo concepto que se basa en una serie de premisas que resume Kozlareck (1999):

1. La teoría no es un conjunto de conceptos y contenidos que se debe mantener y reproducir dogmáticamente. La teoría es más bien una “actitud” para enfrentarse empírica y normativamente a la realidad y que está obligada a modificar sus contenidos cuando sea necesario.
2. Estas modificaciones se hacen necesarias cuando las realidades empíricas cambian. Es decir, la teoría tiene que mantener un vínculo estrecho con las condiciones sociales-históricas que están sujetas a cambios fundamentales.
3. Esta “actitud” teórica refleja una cierta modestia teórica. La teoría ya no es el último objetivo de la realidad (como pensaba Hegel), sino sólo una instancia “reflexiva” de esta realidad, que pierde su justificación cuando pierde su capacidad autoreflexiva o autocrítica.
4. Todo este se aplica para la fase actual de globalización. Si bien existe una necesidad de teorizar la globalización actual, esta tarea no debe partir de un modelo acabado de globalización, más bien se debería orientar hacia las rupturas con lo habitual. (pág. 116).

Se puede afirmar que se trata claramente de la construcción de una teoría de la democracia que complete y continúe la Teoría Crítica. Si seguimos a Dubiel (1993), como era nuestro objetivo, se apreciará que la democracia estaba vinculada a un ámbito político en oposición a otros ámbitos apolíticos, teniendo como última referencia el Estado. Pero se asiste a un proceso, ya anticipado por Habermas (1987), de repolitización de espacios y ámbitos antes apolíticos.

Los ámbitos que, dentro de altos niveles de incertidumbre, están sufriendo este proceso obligan a introducir sus nuevas dimensiones en la construcción de la nueva teoría de la democracia: el ámbito familiar, la producción y las nuevas organizaciones no gubernamentales. A partir de estos nuevos ámbitos de politización y participación Dubiel ve tendencias que conducen a una radicalización de la democracia, en franca confrontación con el neoconservadurismo que veía en ellos tendencias a la ingobernabilidad.

Las exigencias de control participativo, la pérdida de confianza en las instituciones de soporte, la nueva sensibilidad ante la corrupción y el abuso de poder, el acercamiento a comportamientos políticos “no convencionales”, el crecimiento de iniciativas ciudadanas, la politización de los ámbitos, definidos en la teoría clásica como prepolíticos, la fluctuación electoral y la irrupción de opciones políticas de grupos específicos, como los ecologistas y, finalmente, una mentalidad de protesta muy consistente son vistas en el discurso neoconservador como componentes negativos para el mantenimiento de la democracia.

Así pues, el análisis de las rupturas de lo habitual, que la diversidad está generando en nuestras aulas, nos permite profundizar en la construcción de la democracia y acercarnos a la nueva comprensión de lo político, desde la participación en una “esfera pública”, entendida como dispositivo simbólico de la democracia.



2.5.2.2. Teoría del capital cultural

Entre las múltiples conceptualizaciones de cultura que se han visto a lo largo del estado de la cuestión, se encuentra la teoría de Bourdieu (1997) que la define como las prácticas materiales y de significación, al mismo tiempo, de continua producción, reproducción y transformación de las estructuras materiales y de significación que organizan la acción humana. La acción, entonces, como aquella que genera productos que gozan de sentido y que participan en la producción, reproducción y transformación de los sistemas de significación. Estos (también llamados sistemas simbólicos) participan en la organización de las distinciones sociales, que distinguen y dan estatus (Bourdieu, 1988).

Bourdieu, en su obra “Poder derecho y clases sociales” (2000) define su concepto de capital y lo divide en tres apartados: económico, social y cultural.

Martínez García (1998) entiende que la definición de capital en la obra de Bourdieu es borrosa, una fuerza dentro de un campo o «*energía de la física social*» (1977, pág. 14) e incluso que puede haber sido utilizada como metáfora, ya que en numerosas ocasiones utiliza “capital o poder”:

El capital en PB se puede entender como cualquier tipo de recurso capaz de producir efectos sociales, en cuyo caso es sinónimo de poder, o como un tipo específico de recurso, con lo cual sería un tipo de poder. PB opta por la primera opción, por lo que considero que parte de la confusión que genera el concepto se debe a un problema de metonimia, ya que define con el nombre de la parte (el capital) al todo (el poder, que puede manifestarse en distintas formas). Queda por tanto dejar una definición clara de qué es el poder. (Martínez García, 1998, pág. 3)

El capital económico, convertible en dinero es la base de la hegemonía. El capital social está compuesto por los registros, fundamentalmente intangibles que se obtienen por la pertenencia a grupos y comunidades, las obligaciones que se generan y las redes de relación que se establecen..

Por su parte, el capital cultural sería la acumulación de cultura propia de una clase, que heredada o adquirida mediante la socialización, tiene mayor peso en el mercado simbólico cultural, entre más alta es la clase social de su portador. Por lo tanto, inicialmente serán los padres quienes aporten al niño su capital cultural inicial, que le va a permitir ir desarrollándose y reforzándose en el sistema educativo y la sociedad. Para Bourdieu Y Passeron (1979) es la base de la diversidad y, en ella, se encuentran las características que conforman las diferentes culturas. Posteriormente, Bourdieu introduce el capital simbólico (1991a), algo en lo que pueden convertirse los demás tipos de capital, un concepto de tipo relacional inseparable de las demás categorías.

En relación con el capital cultural Bourdieu (1979) nos dice:

El capital cultural puede existir bajo tres formas: en el estado incorporado, es decir, bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo; en el estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria, los cuales son la huella o la realización de teorías o de críticas a dichas teorías, y de problemáticas, etc., y finalmente en el estado institucionalizado, como forma de objetivación muy particular, porque tal como se puede ver con el título escolar, confiere al capital cultural —que supuestamente debe de garantizar— las propiedades totalmente originales. (pág. 12).

El capital cultural incorporado se refiere a la facultad del ser humano de cultivarse. La interiorización del capital cultural y su posesión es lo que da a luz al habitus de una persona. Sin embargo, la transmisión del capital no ocurre instantáneamente sino gradualmente y a lo largo del tiempo.

La acumulación del capital cultural exige una incorporación que, en la medida en que supone un trabajo de inculcación y de asimilación, consume tiempo, tiempo que tiene que ser invertido personalmente por el “inversionista” (al igual que el bronceado, no puede realizarse por poder): El trabajo personal, el trabajo de adquisición, es un trabajo del “sujeto” sobre sí mismo (se habla de cultivarse). (Bourdieu, 1979, pág. 12).

El capital cultural **objetivado** son los bienes culturales (libros, cuadros, discos...). Para apropiarse de un bien cultural, es necesario ser portador del habitus cultural.

Así los bienes culturales pueden ser objeto de una apropiación material que supone el capital económico, además de una apropiación simbólica, que supone el capital cultural. De allí que el propietario de los instrumentos de producción debe encontrar la manera de apropiarse, o bien del capital incorporado, que es la condición de apropiación específica, o bien de los servicios de los poseedores de este capital: es suficiente tener el capital económico para tener máquinas; para apropiárselas y utilizarlas de acuerdo con su destino específico (definido por el capital científico y técnico que se encuentra en ellas incorporado) hay que disponer, personalmente o por poder, del capital incorporado. (Bourdieu, 1979, pág. 13).

El capital cultural institucionalizado se refiere al reconocimiento por las instituciones políticas a través de elementos como son los títulos escolares. Un título escolar se evalúa bajo un mercado, el de los títulos escolares. Su valor es relativo y depende de su posición en el seno de la escala relativa de los títulos escolares. Este tipo de capital se logra por medio de inversión de tiempo y dinero, por lo que Bourdieu se refiere a dicho capital como un valor que puede ser intercambiado por dinero.

Con el título escolar —esa patente de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional, constante y jurídicamente garantizado desde el punto de vista de la cultura— la alquimia social produce una forma de capital cultural que tiene una autonomía relativa respecto a su portador y del capital cultural que él posee efectivamente en un momento dado; instituye el capital cultural por la magia colectiva, a la manera (según Merleau Ponty) como los vivos instituyen sus muertos mediante los ritos de luto. Basta con pensar en el concurso, el cual a partir del continuum de las diferencias infinitesimales entre sus resultados, produce discontinuidades durables y brutales del todo y la nada, como aquello que separa el último aprobado del primer reprobado, e instituye una diferencia esencial entre la competencia estatutariamente reconocida y garantizada, y el simple capital cultural, al que se le exige constantemente validarse. Se ve claramente en este caso, la magia del poder de

instituir, el poder de hacer ver y de hacer creer, o, en una palabra, reconocer. (Bourdieu, 1979, pág. 14).

Creo que la oportunidad de incorporar la teoría del capital cultural al marco teórico de la investigación queda plenamente justificada en palabras del propio Bourdieu (1979).

La condición de capital cultural se impone en primer lugar como una hipótesis indispensable para dar cuenta de las diferencias en los resultados escolares que presentan niños de diferentes clases sociales respecto del éxito “escolar”, es decir, los beneficios específicos que los niños de distintas clases y fracciones de clase pueden obtener del mercado escolar, en relación a la distribución del capital cultural entre clases y fracciones de clase. Este punto de partida significa una ruptura con los supuestos inherentes tanto a la visión común que considera el éxito o el fracaso escolar como el resultado de las aptitudes naturales, como a las teorías de “capital humano”. (pág. 11).

2.5.2.3. La Construcción de la Tercera cultura

La teoría de la construcción de la Tercera Cultura de Casmir (1992) propone que, ante el fracaso de las culturas nacionales, para superar las barreras de la comunicación intercultural y reconociendo la diversidad como el eje vertebrador de la sociedad, es necesario construir “terceras culturas” para la comunicación. Construida dentro los modelos de comunicación intercultural está basada en el interaccionismo simbólico y pretende no centrarse tanto en las dificultades comunicativas, como en los resultados de la comunicación, planteando la posibilidad de la construcción cooperativa de una cultura común que facilite una comunicación intercultural más efectiva.

Tomando como referencia la Escuela de Palo Alto (1994) se define la tercera cultura como una subcultura que se produce en una situación comunicativa con el fin de conseguir unos objetivos determinados mediante ajustes de la conducta para la construcción de una experiencia común. Esta tercera cultura aparece en tres ámbitos: el individual, el organizacional y el mediado (Rodrigo Alsina M. , 1999).

Para ello propone el desarrollo de tres modelos para el proceso de construcción de la tercera cultura: el ciclo de actuación que construye individualmente, la construcción de la tercera cultura y el tercer modelo basado en la interacción de los dos anteriores: el ciclo de actuación individual y la construcción de la tercera cultura.

En el primer modelo es, en opinión de Rodrigo Alsina (1999), un modelo limitado, construyendo individualmente en el entorno de la experiencia humana. Cuando esa experiencia crea la necesidad un desarrollo eficiente de conocimiento y capacidad conducen a que las siguientes fases de la relación interpersonal sean beneficiosas para los intervinientes en la comunicación.

Dice Romeu (2006):

El primer paso concibe a la relación interpersonal como un intercambio de experiencias a través de la comunicación, donde A y B son individuos que interactúan a partir de sus experiencias, pero al mismo tiempo, y a pesar de que se trate de experiencias y cosmovisiones diferentes, establecen relaciones entre ellos porque éstas están determinadas por la necesidad de dicha interacción. (pág. 8).

El segundo modelo está inmerso en la construcción de una tercera cultura que permite que dos o más intervinientes en una relación intercultural, en busca de una efectiva comunicación y un beneficio mutuo, desarrollan un nuevo sistema simbólico y estructural para, como dice Casmir (1992, pág. 420), “*sobrevivir, crecer mutuamente y disfrutar de la vida*”. Realmente, a partir de un primer contacto, personas de diferentes culturas pueden construir una tercera cultura, con valores compartidos, que además puede seguir recibiendo influencias de otros actores y continuar adaptándose y modificándose en virtud de las necesidades de forma permanente. El proceso de construcción puede ser interferido negativamente por personas o instituciones situadas al margen de la relación intercultural.

El segundo paso describe cómo este intercambio de experiencias entre A y B generará forzosamente, aún con los obstáculos externos a los que se enfrente dicha interacción, un ajuste en las mismas el cual construirá una instancia de comunicación a la que Casmir denomina “Tercera Cultura” y que no es más que un ambiente donde “quepan cómodamente” las experiencias de los interactuantes, es decir, se admitan como posibles para su intercambio armonioso y productivo, a partir de un proceso de acomodación de las mismas. (Romeu, 2006, pág. 8).

El tercer modelo surge de la combinación de los dos modelos anteriores y supone la culminación de la construcción de una tercera cultura que permita la relación fluida de los participantes.

Llegamos así a la tercera y última etapa que es en la que A y B una vez instaurados los códigos comunes que resultan del ajuste del intercambio de experiencias y el intercambio también de las

formas correctas para desconstruirlas, entenderlas y asimilarlas como parte de una construcción común, establecen una interdependencia entre ellos, vía los procesos de la comunicación, que plantea una nueva necesidad de interacción desde estos códigos que se han instituido como comunes previamente por los propios interactuantes. (Romeu, 2006, pág. 8).

Casmir afirma que su propuesta sobre la construcción de la Tercera Cultura se estructura por la inoperancia de las acciones políticas para resolver el conflicto multicultural, precisamente porque el punto de partida epistemológico no aborda posiciones de equilibrio, sino que se enfoca aún en controversias en las que el poder juega un papel dominante.

Sin embargo, la Tercera Cultura se sostiene, según su modelo, primeramente en un plano de relación interpersonal, que no garantiza su realización a nivel de toda la sociedad, y en segundo lugar, supone una plataforma que no interpela ni al poder político ni al de las instituciones sociales (y esto es al mismo tiempo núcleo de sus críticas y de su valor), sino que convoca a la buena voluntad entre los hombres y la cooperación “desinteresada” entre ellos.

Realmente Casmir no habla de la gestión práctica de su teoría sino que se limita a describir los modelos teóricos que construye y la relación entre los intervinientes.

Desde la perspectiva de la construcción de la Tercera Cultural en la comunicación intercultural Chen y Starosta, citados por Vilà (2005), definen cinco fases:

- Comunicación intracultural intrapersonal basada en las etapas de conciencia y presentación unilaterales, caracterizadas por la curiosidad y motivaciones iniciales para la comunicación intercultural.
- Comunicación intercultural interpersonal basada por los estadios de búsqueda de información, de reciprocidad y de ajuste mutuo. Todo intento de superioridad de una de las partes puede desfavorecer la construcción de la tercera cultura.

- Comunicación intercultural retórica, donde las dos partes empiezan a considerar no solo su propia perspectiva cultural y se establecen las funciones de convergencia e integración de aquellos elementos que constituirán la tercera cultura.
- Comunicación metacultural basada en el intercambio simbólico y reinterpretación y los primeros intentos de acción mutua. Se propician dos estadios de reajuste y asimilación mutua, que favorecen respectivamente la reducción de desviaciones respecto a las normas establecidas y el establecimiento de la negociación como aspecto natural en la interacción. Aspectos que a su vez, favorecen trascender de las diferencias entre los referentes culturales que se fusionan en la tercera cultura.
- Comunicación intracultural corresponde al estadio de abandono de la cultura primaria para la formación de una metaidentidad que reinará en las próximas interacciones. (pág. 59).

Estos enfoques teóricos, nos permiten analizar el proceso de la comunicación intercultural que se da en nuestro sistema educativo desde múltiples puntos de mira.

2.5.2.4. Teoría del control cultural

El proceso de relación cultural que se da en nuestro sistema educativo, pese al evidente enfoque intercultural, es de dominador-dominado. En este tipo de relación existe un control de los elementos culturales. La teoría del control cultural de Bonfil (1991) que explica:

Por control cultural entiendo el sistema según el cual se ejerce la capacidad social de decisión sobre los elementos culturales. Los elementos culturales son todos los componentes de una cultura que resulta necesario poner en juego para realizar todas y cada una de las acciones sociales; mantener la vida cotidiana, satisfacer necesidades, definir y solventar problemas, formular y tratar de cumplir aspiraciones. (pág. 171).

Bonfil entiende que su teoría es aplicable tanto a los individuos como a los grupos sociales, pero fundamentalmente está concebida para entenderla en contexto de lo que denomina grupo étnico. Intenta establecer de forma nítida el concepto para diferenciarlos de los de pueblo, nación, raza o sociedad. Con la finalidad de enmarcar el grupo étnico describe una serie de atributos que lo caracterizan:

- Se trata de un grupo social que tiene capacidad de reproducirse biológicamente.
- Se trata de un grupo social que se reconoce con un origen común.
- Se trata de un grupo social en el que sus miembros se identifican como diferentes a los “*otros*”.
- Se trata de un grupo social que interactúa con los “*otros*” siendo conscientes de su diferencia.
- Se trata de un grupo social que comparte elementos culturales, entre los que reviste una elemental importancia la lengua.

Son varios las categorías de elementos culturales que se pueden establecer: materiales; organizativos; de conocimiento; emotivos y, finalmente, simbólicos. En la acción diaria de los individuos y los conjuntos

sociales recurren a los elementos culturales necesarios para resolver adecuadamente la situación. Esta forma de entender el uso de los elementos culturales como un recurso heurístico se acerca a la conceptualización de Appadurai (2001) y la adjetivación de la cultura para referirse a lo cultural. No obstante Bonfil (1991), sigue manteniendo una idea sustantiva de cultura, pero la idea de recurso elegible, como se puede apreciar, la matiza.

Es importante conceptualizar todos estos recursos como elementos culturales, porque así se pone de manifiesto que poseen una condición común que permite establecer una relación orgánica entre ellos. No se trata de una relación necesariamente armónica y coherente, como en los planteamientos funcionalistas clásicos, ya que en la consistencia funcional mínima sólo parece lógicamente necesaria en cada acción concreta, pero no para el conjunto de acciones que forman la vida social; en tal conjunto, por lo contrario, es posible encontrar inconsistencias y contradicciones entre los elementos culturales que permiten, precisamente, entenderla dinámica sociocultural. (pág. 172).

Afirma la existencia de un plano general o matriz propio de cada cultura, con capacidad de cambio, ahora bien sin cercanía a la matriz de elección que sobre la cultura global propone Bauman (2002). Inmersos en esa matriz, están los diversos elementos culturales a los que articula. Ante cualquier actuación se pondrán en juego diversos elementos culturales, pero las decisiones varían de un grupo a otro y aún dentro del mismo grupo.

Los elementos culturales pueden ser propios del grupo o bien ajenos:

Son propios, los que la unidad social considerada ha recibido como patrimonio cultural heredado de generaciones anteriores y los que produce, reproduce, mantiene o trasmite, según la naturaleza del elemento cultural considerado. Inversamente, son elementos culturales ajenos aquellos que forman parte de la cultura que vive el grupo, pero que éste no ha producido ni reproducido. (Bonfil Batalla, 1991, pág. 173).

En las actuales sociedades multiculturales, con relaciones intergrupales asimétricas de dominación-sujeción, la cultura, en sentido etnográfico

incluye tanto elementos culturales propios del grupo como ajenos. El análisis de todos los elementos del grupo y el análisis de las decisiones del grupo sobre esos elementos que se incluyen en su inventario. Estas incorporaciones pueden ser voluntarias o impuestas permiten establecer cuatro ámbitos o espacios de control cultural.

Elementos	Decisiones	
	Voluntarias	Impuestas
Propios	Cultura propia	Cultura enajenada
Ajenos	Cultura apropiada	Cultura impuesta

Resulta interesante aclarar los cuatro ámbitos relacionados:

Se define la “**cultura propia**” como aquella en que se gestionan los elementos culturales propios, los que se han producido dentro del grupo o que forman parte de su herencia cultural.

La “**cultura impuesta**” se establece en las situaciones en que los elementos culturales que se deben funcionar como recurso heurístico no son propios, ni asumidos, sino impuestos.

Un ejemplo puede ser la enseñanza escolar (o la escuela como institución, en muchas comunidades, todas las decisiones que regulan el sistema escolar se toman en instancias ajenas a la comunidad (el calendario, los programas, la capacitación de los maestros, la obligatoriedad de la enseñanza, etcétera y los elementos culturales que se ponen en juego son también ajenos -al menos en gran medida-, libros, contenidos de la enseñanza, idioma, maestros, etcétera). Las actividades religiosas que desarrollan misioneros de diversas iglesias caen igualmente en este ámbito, por lo menos durante las etapas iniciales de la penetración, cuando el personal misionero es ajeno, los contenidos dogmáticos y las prácticas rituales, también, y las decisiones son externas. En un campo diferente, un stand llevado por una compañía cervecera a una feria tradicional, es otro ejemplo de cultura impuesta. (Bonfil Batalla, 1991, pág. 174).

La “**cultura apropiada**” se produce mediante el uso voluntario, por apropiación, de elementos culturales ajenos en la acción diaria. Los elementos culturales siguen siendo ajenos, hasta el momento en que el grupo sea capaz de producirlos o reproducirlos por sí mismo. Hoy, en gran medida, y por los procesos de difusión, gran parte de la cultura de todos los grupos es apropiada. El uso de elementos ajenos implica reajustes del sistema simbólico y emotivo del grupo.

La “**cultura enajenada**” se genera en circunstancias en las que se utilizan los elementos culturales propios, pero se ha perdido la capacidad de decisión de utilización.

La dinámica de los elementos culturales en relaciones interculturales, que se generan en los cuatro ámbitos que se han examinado, se establecen en función de diferentes procesos de alcance y amplitud sólo analizable empíricamente. Se pueden observar situaciones de resistencia, apropiación, imposición, innovación, supresión o enajenación.

Los seis procesos permiten comprender la dinámica de las relaciones interétnicas asimétricas en términos del control cultural. Explican las transformaciones que ocurren en la cultura del grupo subalterno como resultado de sus relaciones de subordinación; explicarían también, con los ajustes necesarios del esquema para colocarlo desde la perspectiva del grupo dominante, muchas de las transformaciones que ocurren en la cultura de éste. Los cambios en la amplitud relativa y los contenidos concretos de cada uno de los cuatro ámbitos de la cultura del grupo dominado pueden entenderse como resultado de la acción de uno o algunos de estos seis procesos. Por supuesto, no todos los cambios culturales obedecen a los procesos de relación interétnica; otros resultan de factores internos, endógenos, que actúan permanentemente en cualquier cultura. Pero aquí se colocan los primeros en el foco central de atención porque se trata precisamente de estudiar las relaciones interétnicas y no el cambio cultural en general que, por otra parte, difícilmente puede entenderse, en estos casos, sin referencia al marco general de las relaciones asimétricas. (Bonfil Batalla, 1991, pág. 187).

3.5.3 Marco conceptual

Se define un marco conceptual como la representación de una información en forma ordenada, sencilla y práctica. Así un marco conceptual es básicamente un mapa que enlaza las ideas de forma que permiten ver su ordenación jerárquica, sus relaciones y sus consecuencias en forma gráfica.

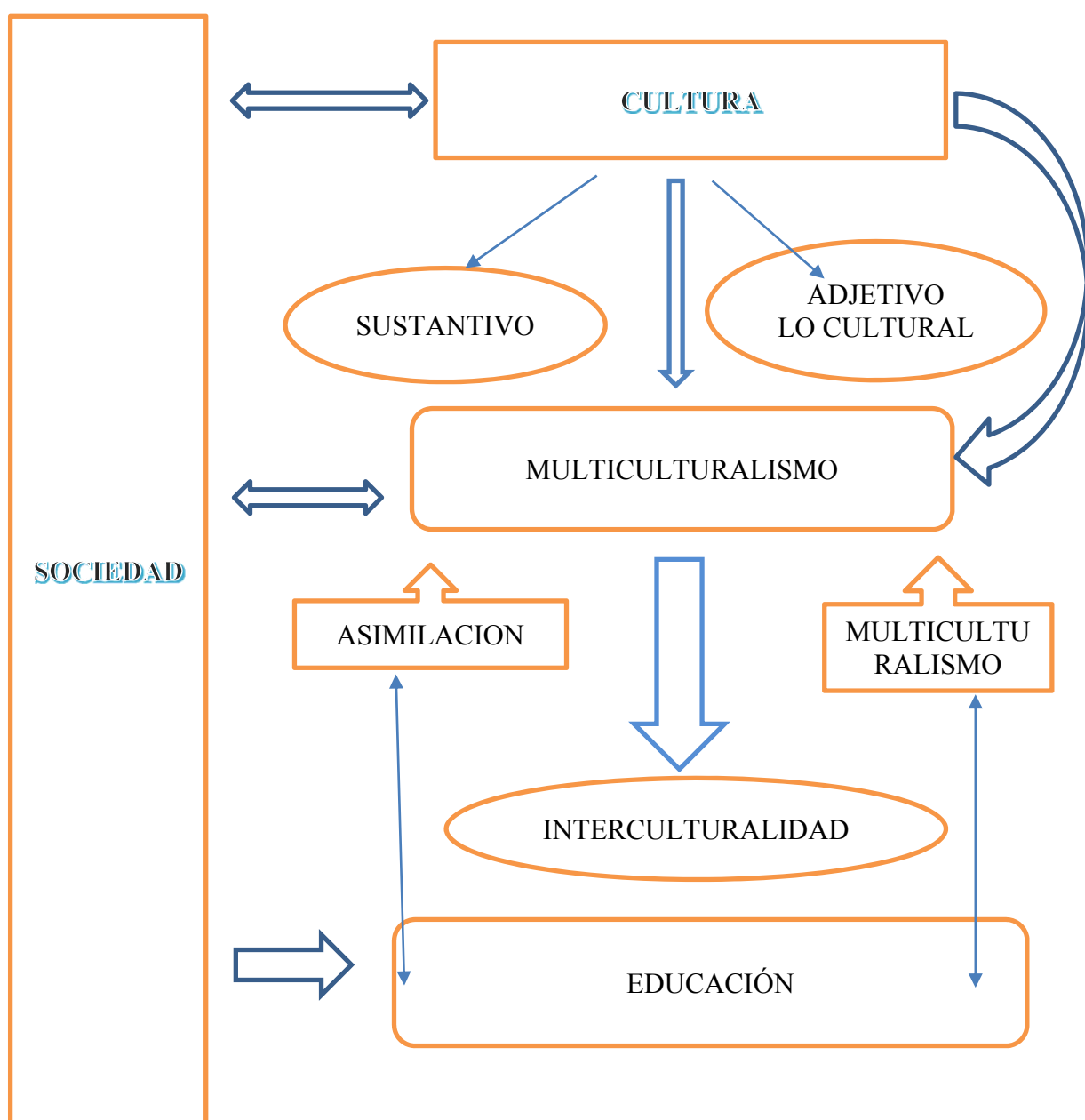


Figura nº1 Marco conceptual

2.5.3.1. Submarcos

Cultura

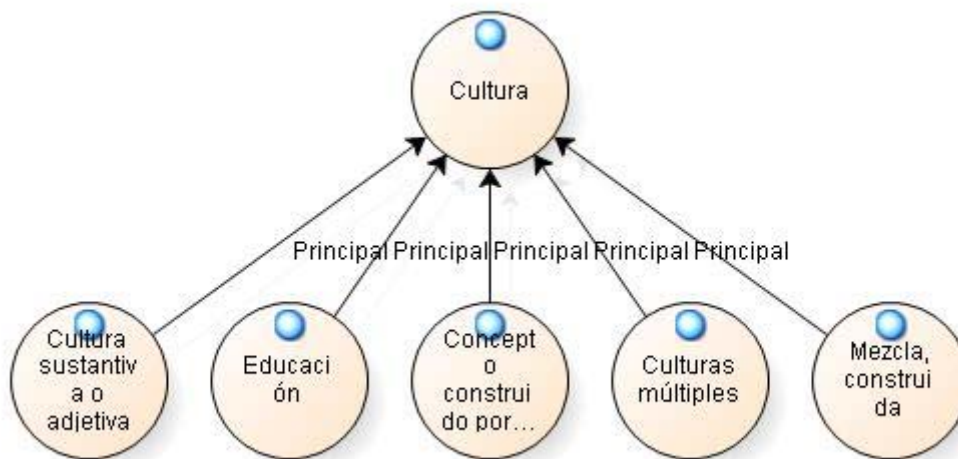


Figura 2º Relaciones de cultura

Multiculturalidad

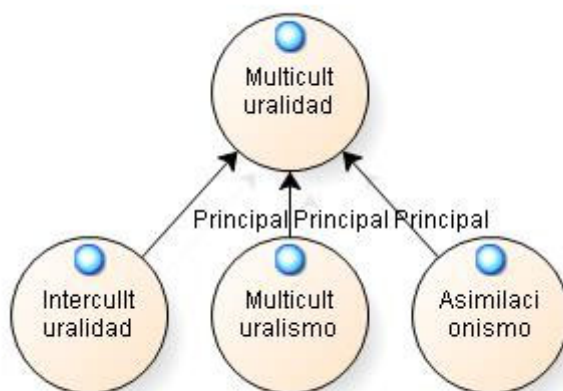


Figura 3º Relaciones de la multiculturalidad

Interculturalidad

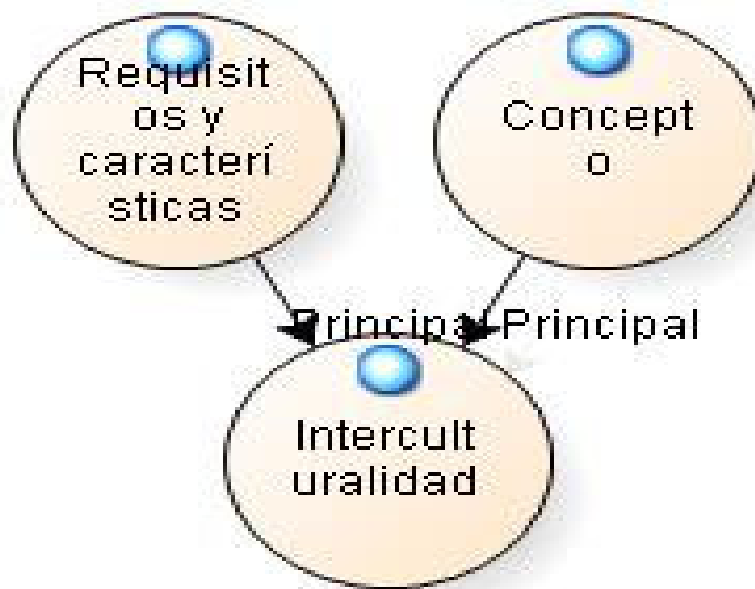


Figura 4º Interculturalidad

Educación

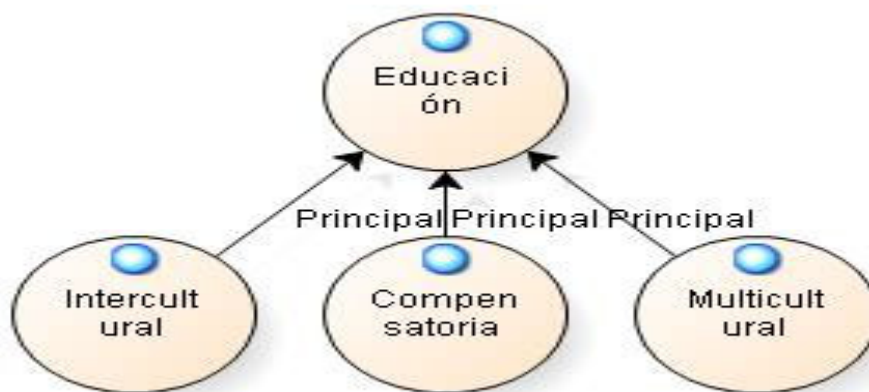


Figura 5 Educación



2.6. Preguntas de investigación

Constituyen la reformulación decisiva de los tópicos de investigación, de la pregunta que se ha ido refinando y delimitando a lo largo de la etapa de reflexión y revisión bibliográfica que la convierten en un problema investigable. Goetz y LeCompte (1988) las incluyen en una primera fase del proceso de investigación cualitativa junto al estado de la cuestión y los marcos de investigación. Igualmente Icart, Fuentelsaz y Pulpón (2006) nos dicen que las cuestiones de investigación forman parte de la etapa reflexiva.

Las cuestiones representan para Miles y Huberman (1994; Pág. 23) *“the facets of an empirical domain that the researcher most wants to explore”*, *“las facetas de un dominio empírico que el investigador quiere explorar”* (traducción propia) es decir, definen en profundidad los problemas específicos a los que se aplican.

Se trata de enunciados con referencia a relaciones que queremos comprobar y conceptos generados o verificados. Efectivamente, el investigador propone cuestiones de investigación que *“exploran el significado de la experiencia para las personas y les solicita que lo describan desde sus experiencias de vida cotidianas”* (Sandín Esteban, s/f, pág. 18).

Teóricamente deben configurarse como un resumen de lo que el investigador quiere hacer o, en virtud del carácter emergente de la investigación, de lo que ha logrado hacer. Efectivamente, las cuestiones de investigación están expuestas a modificaciones, reorientaciones y una nueva formulación a lo largo del trabajo de investigación (Goetz, J.P. y LeCompte M.D; 1988). Al mismo tiempo, tenemos que ser conscientes de que están influidas implícita o explícitamente por la formación, la orientación y las experiencias personales del investigador que modelan su interés y su pensamiento. En definitiva se trata de la implicación subjetiva del investigador en su trabajo que se ha convertido en uno de los focos de

la investigación etnográfica. Los trabajos de Alan Peshkin (1993) en relación con las experiencias personales del investigador y los de Apple y Weis (1983) u Olivera Lahore (2008) respecto a su formación confirman nuestro planteamiento. Como nos dice Flick (2007):

Las preguntas de investigación no provienen del aire. En muchos casos su origen está en la biografía personal del investigador y su contexto social. La decisión sobre una pregunta específica depende sobre todo de los intereses prácticos del investigador y su implicación en ciertos contextos sociales e históricos. Tanto los contextos cotidianos como científicos tienen un papel aquí. (pág. 63).

Existe abundante bibliografía sobre el concepto y la taxonomía de las cuestiones de investigación. Definidas como aquellas preguntas que “*delimitan la información específica necesaria para alcanzar el correspondiente objetivo*” (Trespalacios Gutiérrez, Bello Acebrón, & Vázquez Casielles, 2005, pág. 39), o como “*los enunciados perfeccionados de los componentes específicos del problema*” por Malhotra (2004, Pág. 48), sirven, fundamentalmente, al propósito de clarificar los datos que se obtendrán del trabajo de campo (Flick, 2007). En la medida en que las cuestiones de investigación sean claras y precisas, menor será la probabilidad de encontrarnos ante datos difícilmente categorizables y desconectados de nuestro propósito. Pese a que el “*principio de apertura*” reclamado por Hoffman-Rien (citado por Flick, 2007) cuestiona, dado el carácter emergente de la investigación, la formulación de antemano de las hipótesis, no supone el abandono de la formulación de las cuestiones de investigación.

Hay que tener una idea clara de las cuestiones y, al mismo tiempo, estar atento a la posibilidad de resultados totalmente distintos a los imaginados.

Igualmente, la formulación de las cuestiones de investigación, y la definición del marco teórico-conceptual en el que voy a desarrollar mi trabajo, condicionarán la decisión sobre la metodología que habré de

utilizar en la investigación y a la vez, reducen la variedad y permiten la reestructuración del campo de estudio.

Como se observa, seguidamente, nuestras cuestiones de investigación, planteadas inicialmente, pueden ser definidas, siguiendo la clasificación que realizan Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, (1996) como generales, descriptivas y, en algún caso, explicativas.

Así pues, estas fueron las cuestiones iniciales que establecí:

- ¿Cuál es la visión del concepto de cultura que manejan los docentes de enseñanza secundaria obligatoria y bachillerato?
- ¿Han considerado importante documentarse sobre conceptos de cultura antes de afrontar el desarrollo de programas interculturales en su centro?
- ¿Consideran importante enseñar aspectos culturales en clase?
- ¿Cuál es la visión que los docentes de enseñanza secundaria obligatoria y bachillerato tienen de la multiculturalidad?
- ¿Qué entienden por multiculturalismo?
- ¿Cuáles son las visiones que tienen los docentes de enseñanza secundaria obligatoria y bachillerato de la Interculturalidad?
- ¿Podemos equiparar comunicación intercultural con interculturalidad?
- ¿Qué objetivos se plantean a la hora de redactar un proyecto de interculturalidad el centro?
- ¿Conocen cuál es el concepto de Interculturalidad que la Junta de Andalucía usa como referente en su normativa educativa?
- ¿Conocen la existencia de planes o instrucciones que la Junta de Andalucía transmita a los centros educativos de la Comunidad Autónoma?
- ¿Cómo implementan su concepto de interculturalidad?

Nuestro trabajo parte de supuestos muy amplios con el objetivo de recoger información para su posterior análisis y por esa razón, nuestras cuestiones

de investigación tienen un carácter abierto y han permitido obtener información sobre cuestiones no planteadas anteriormente, ya que pretendo, en la medida de lo posible, registrar todas las dimensiones del fenómeno. Esto nos ha obligado, en virtud del carácter emergente de la investigación, a introducir categorías analíticas no contempladas originalmente y a reducir el número de cuestiones originales.

La importancia del concepto de cultura en las posteriores construcciones de la diversidad cultural, unida, sin ningún género de duda a la formación del autor y sus a priori, nos conducen, tras el primer contacto con el trabajo de campo con el grupo configurado con docentes pertenecientes a diferentes centros educativos que se relacionan a través de la pertenencia a un grupo de trabajo de autoformación sobre interculturalidad incrementó la interacción sobre el tópico original, pues difícilmente se pueden desarrollar conceptos derivados si en el origen existen dificultades de definición sobre el concepto básico. No obstante, la propia dinámica de los grupos conduce a que las cuestiones de investigación se diluyan pese a que se mantenga el tópico de investigación.

2.7. Objeto de estudio

Toda investigación científica se realiza sobre un objeto y entiendo por objeto de investigación todo sistema del mundo material o de la sociedad cuya estructura presenta al investigador un problema de investigación. Pero no hay que confundir el objeto de investigación con el problema de investigación. El objeto es el sistema donde el problema existe y se desarrolla.

Afirman Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996, pág. 68) que “*los primeros pasos del investigador son un intento constante por definir el objeto de su estudio*”. Así pues, desde las cuestiones de investigación planteadas y teniendo en cuenta el título de nuestro trabajo centraré cuál es el fenómeno que quiero analizar.

Parece evidente que el objeto de la investigación es el sistema educativo y se focaliza en las visiones que tienen la Delegación provincial de Educación (actualmente Delegación Territorial de Educación), los docentes, con una visión especial sobre un grupo de trabajo sobre interculturalidad, y los futuros docentes sobre la educación intercultural en un intento por comprender las interacciones que se dan en la realidad docente y los mecanismos que se dan en ella. Así pues, se puede establecer el tamaño, la localización y la dimensión de la investigación que permitirá acercarnos al conocimiento de esa realidad mencionada.

El objeto del método cualitativo es el conocimiento de la realidad. Y lo más habitual es que accedamos a ella a través del discurso, entendiendo por discurso todo texto producido por alguien en una situación de comunicación interpersonal, sea esta oral, escrita o filmada (o de cualquier forma, como v. gr. dibujada). [...]. En el caso de los estudios cualitativos, nuestros informantes nos dan a conocer sus cosas por medio de la palabra y, excepcionalmente, por escrito u otras formas. (Báez y Pérez de Tudela, 2007, pág. 37).

Coincido con Giddens (1987) en su criterio sobre el objeto de la investigación. En nuestro caso es ante todo el sistema educativo, en nuestro caso malagueño, y la producción del sistema es un esfuerzo consciente, mantenido y llevado a efecto por docentes; y en realidad es posible sólo porque cada docente es en la práctica un experto, que al enfrentarse con cada tipo de relación hace uso de su patrimonio de conocimiento y de teorías generalmente de forma espontánea y repetitiva, mientras que por otra parte, precisamente, el uso de esos recursos prácticos es la condición para que tenga lugar esa misma relación.

3. Fase preparatoria: etapa de diseño

Una vez concluida la etapa reflexiva, establecido el marco teórico que va a orientar la investigación y la formulación definitiva de las cuestiones de investigación, inicio, siendo consciente del carácter iterativo, flexible y emergente de la investigación, la etapa de diseño.

Es necesario plantear una serie de preguntas que sirvan de base para estructurar el diseño de la investigación Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996) las enumeran:

- ¿Qué diseño resulta más adecuado de acuerdo con la formación, experiencia y opción ética y política del investigador?;
- ¿qué o quién va a ser estudiado?;
- ¿qué método de indagación se va a utilizar?
- ¿qué técnicas de investigación se utilizarán para recoger y analizar los datos?
- ¿desde qué perspectiva, o marco conceptual, van a elaborarse las conclusiones de la investigación? (pág. 67).

Nuestro marco paradigmático va a determinar el diseño de la investigación. Encuadrados en una posición multiparadigmática, el paradigma naturalista y el crítico, nuestra propuesta no formula hipótesis, ni establece muestras probabilísticas y perfectamente delimitadas y va ajustando la estrategia de recogida de datos.

Salamanca y Martín-Crespo (2007) opinan que resulta complicado establecer modelos para diseñar una investigación cualitativa:

ya que una programación exhaustiva podría anular la posibilidad de acoger lo inesperado, por eso, aunque sí sea importante una preparación previa del trabajo de campo, como se explicará a continuación, es necesario cierta flexibilidad para permitir que el diseño se adapte al fenómeno que se está estudiando, pudiendo ser necesario modificarlo una vez iniciada la investigación para obtener un conocimiento más profundo del sujeto/objeto de estudio. (pág. 1).

Así pues, el investigador se acoge al mito del “*cazador activo*” que surge de Malinowski (1986, pág. 26), y que Denzin y Lincoln (1994) transforman en el “*etnógrafo solitario*” que identifica diseño con arte.

Janesick (2000) en su excelente “*La danza del diseño en la investigación cualitativa: metáfora, metodolatría y significado*” establece una figura del investigador como un artista, un coreógrafo. Comparto su criterio pues creo que, el investigador de forma similar al coreógrafo se enfrenta al problema de coordinar personas, situaciones, ritmos y cadencias, reconfigurando su trabajo en virtud de lo que observa y de las opiniones de los participantes en el proceso.

Además, en varias etapas del proceso de diseño, el investigador cualitativo es muy parecido a un artista en términos de ubicar y recontextualizar el proyecto de investigación dentro de la experiencia compartida del investigador y los participantes en el estudio. Dewey considera que el arte es el puente entre la experiencia de los individuos y la comunidad. [...]. Como Dewey (1934-1958), quien señala que la verdadera obra de arte es lo que el producto hace con y en la experiencia, el investigador cualitativo, como diseñador de un proyecto, reconoce el potencial del diseño. El diseño sirve como base para la comprensión de los mundos de los participantes y el significado de la experiencia compartida entre el investigador y los participantes en un contexto social dado. La danza es una forma de arte interpretativo y considero que el diseño de la investigación cualitativa también es interpretativo. (pág. 229).

Teniendo en cuenta los criterios vistos y llegados a este punto hay que tomar decisiones relativas al escenario, al método, a la selección de participantes, a las técnicas de recogida de datos y a la triangulación.

[...] debería conocer, al menos en líneas generales, las bondades y dificultades que entraña la elección de cada método, luego deberá profundizar en los aspectos teóricos y prácticos necesarios para completar la investigación.

Cada método prevé la forma en que se seleccionaran los participantes (individuos, grupos, comunidades) y los escenarios (ámbitos, lugares y períodos de tiempo); es habitual que el muestreo cualitativo se desarrolle en consonancia a la información que proporcionan los participantes. (Icart Isern, Fuentelsaz Gallego, & Pulpón Segura, 2006, pág. 28).

El diseño de la investigación está siempre condicionado por el objeto pero, no obstante, Janesick (2000) establece las características básicas de un diseño cualitativo, ofreciéndolas como una herramienta heurística.

1. El diseño cualitativo es holístico. Toma en cuenta el panorama más amplio, el panorama completo, y se comienza por buscar la comprensión del todo.
2. El diseño cualitativo examina las relaciones dentro de un sistema o cultura.
3. El diseño cualitativo se refiere a lo personal, cara a cara, inmediato.
4. El diseño cualitativo se concentra en entender un escenario social dado, y no necesariamente en hacer previsiones sobre ese escenario.
5. El diseño cualitativo exige al investigador que permanezca en el escenario durante algún tiempo.
6. El diseño cualitativo exige un tiempo de análisis igual al de permanencia en el campo.
7. El diseño cualitativo exige que el investigador desarrolle un modelo de lo que sucedió en el escenario social.
8. El diseño cualitativo requiere que el investigador se convierta en el instrumento de la investigación. Esto significa que el investigador debe ser capaz de observar el comportamiento y debe practicar las habilidades necesarias para la observación y la entrevista cara a cara.
9. El diseño cualitativo agrega decisiones de consentimiento informado y responde a las preocupaciones éticas.
10. El diseño cualitativo incorpora espacio para una descripción del papel que debe realizar el investigador, así como una descripción de los propios prejuicios y preferencias ideológicas del investigador.
11. El diseño cualitativo requiere un continuo análisis de datos. (pág. 235).

En gran medida son coincidentes con las que establecen autores como Miles y Huberman (1994), Taylor y Bogdan (1987), Denzin y Lincoln (1994) o Salamanca y Martín-Crespo (2007): flexibilidad, elasticidad, holístico, interpretativo, no busca la predicción, iterativo y emergente.

Pese a que las características del diseño exigen que los diferentes elementos que lo componen se superpongan, Guba y Lincoln (1994) admiten la posibilidad de que se puedan identificar tres fases. En nuestra

opinión, las fases que establecen incorporan elementos de la etapa de reflexión lo que intensifica el carácter de superposición e iteración de la investigación. No obstante, las citaré por cuanto en alguna medida han contribuido a guiarme en el diseño general de la investigación.

Orientación y panorama general: Consiste en captar lo más significativo del objeto de estudio. Supone una nueva aproximación a la etapa reflexiva, analizando los diferentes enfoques epistemológicos de los que tiene conocimiento.

Exploración concentrada: Las preguntas formuladas y el tipo de personas que participarán en el estudio dependen de los conocimientos adquiridos en la primera fase.

Confirmación y cierre: En esta fase final los investigadores se esfuerzan por establecer que sus resultados son confiables, a menudo analizando con los propios sujetos de estudio los conocimientos adquiridos con la investigación. Esta confirmación con los propios sujetos de estudio de los resultados obtenidos sirve para corroborar que dichos resultados no son fruto de la subjetividad de los investigadores, sino que se ha recogido lo que los participantes en el estudio querían transmitir.

3.1. Elección del escenario

Cuando hablo de escenario me estoy refiriendo a una situación social con presencia de personas y sus interacciones, las redes que los relacionan y los objetos que comparten, al que se accede para obtener los datos que permitan llevar a cabo la investigación (Bisquerra Alzina, 2004).

Precisamente, este interés por los significados sociales y la insistencia en que tales significados sólo pueden ser examinados en el contexto de la interacción de los individuos es lo que distingue a este paradigma del modelo de investigación de las ciencias naturales. (Flistead, 1986, pág. 63).

Establece Robledo Martín (2009) que el escenario son las construcciones sociales o los contextos donde esa situación social se manifiesta:

Es importante no confundir los lugares con los escenarios debemos señalar que las estructuras arquitectónicas son meramente los soportes utilizados en el drama social, éstas no determinan el comportamiento de manera directa. Debemos identificar los escenarios en función de cómo los individuos actúan en éstos considerando por tanto que son construcciones sociales y no localizaciones físicas e intentar asegurarnos de que hemos explorado los más relevantes. (pág. 2)

Es importante igualmente comprender que la visión del investigador del escenario y las personas que lo ocupan no puede ser reduccionista sino que debe ser necesariamente holística.

La educación constituye nuestro escenario, las personas que lo integran, responsables políticos, personal administrativos, asesores de formación, docentes, futuros docentes y alumnado; las interacciones y las redes que los relacionan, las políticas educativas, los enfoques y los centros escolares que comparten.

Dice Santos Guerra (1990, pág. 5) que *“el centro escolar cumple una función social con independencia de lo que cada individuo consiga de él”*.

Se puede añadir que el centro cumple la función social generada en una situación social dada: la educación.

El diseño de la investigación se plantea con selección intencionada de escenario y muestreo no probabilístico. Así pues, son las opiniones y creencias del investigador las que van a fijar la muestra y consiguientemente los escenarios ya que deben ajustarse al propósito de la investigación.

A manera de procedimiento o técnica para su empleo, diremos que todo radica en el criterio y conocimiento que el investigador posea de las unidades para muestrear y de la población, puesto que es él quien escoge intencionalmente las unidades de estudio; de todas formas, se identifica el esfuerzo por incluir elementos representativos de la población mediante la inclusión en la muestra de unidades admisiblemente típicas a criterio del investigador. (Toro Jaramillo & Parra Ramírez, 2006, pág. 317).

En relación con el muestreo la decisión sobre el mejor modo de obtener los datos y de quién o quiénes obtenerlos son decisiones que se toman en el campo, pues quiero reflejar la realidad y los diversos puntos de vista de los participantes, los cuales nos resultan desconocidos al iniciar el estudio. La investigación se lleva a cabo en un contexto natural, en el lugar donde ocurren los hechos. Y éstos suceden en distintos ámbitos, en la sede administrativa dónde se regulan los centros y desde donde se observa “*in vigilandi*” la implementación de las políticas educativas, y en los propios centros educativos donde la implementación se lleva a cabo.

Con el fin de obtener una visión lo más amplia posible se decidió intentar llegar a la Delegación Provincial de Educación y a los distintos niveles educativos del sistema.

El escenario ideal, siguiendo a Taylor y Bogdan (1987, pág. 36), en este caso con variados ámbitos, “*es aquel que tiene un fácil acceso, es posible una buena relación con los informantes y se pueden recoger datos directos*

relacionados con los tópicos de investigación. Tales escenarios solo aparecen raramente”.

La elección de los ámbitos, de los contextos, en la investigación se decidió y diseñó como sigue:

Lógicamente el primer contexto sería el político, el de los responsables del control, asesoramiento y formación de los centros donde la implementación del enfoque intercultural de la educación a nivel provincial se lleva a cabo.

Posteriormente la elección recayó en un CEIP con la suficiente presencia de alumnos multiculturales para que resultara significativo. La participación del investigador en la confección del II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (2006), el antiguo desempeño de la Coordinación de Políticas Migratorias de la Junta de Andalucía, y la pertenencia en el momento de la selección del escenario y sus ámbitos a la Comisión Provincial Interdepartamental de Políticas Migratorias, nos permitió el acceso a los datos de alumnos migrantes y su porcentaje sobre el alumnado total. Además el centro desarrollaba, en aquellos momentos, una acción derivada de una línea de proyectos sobre interculturalidad de la Consejería de Educación.

Un IES con las mismas características reseñadas para el C.E.I.P. salvo la acción sobre interculturalidad, y a cuyos datos se llegó por las circunstancias ya mencionadas del investigador.

Un Grupo de Trabajo que desarrolla su propia investigación-acción centrada en la interculturalidad. La existencia del grupo me fue informada por el propio facilitador que gestionó la reunión con el grupo.

Por otro lado los alumnos del Master Universitario de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, organizado por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.

Todos ellos reunían condiciones de conveniencia, oportunidad y disponibilidad, pero siendo conscientes de que antes de acceder a los

distintos ámbitos del escenario es imposible saber si se podrán alcanzar los objetivos de la investigación.

3.2. Método. Complejidades iniciales y dudas

Tras haber fijado el objeto de estudio y seleccionar el escenario y sus ámbitos, me propuse seleccionar el método. La elección del método depende del propio trabajo de investigación y de su carácter emergente, por lo que el investigador ha de tener flexibilidad y capacidad para una adaptación metodológica continua.

Es cierto que a través del cuestionario que ya se había diseñado se obtenían datos cuantitativos que podría emplear y que, como afirman Cook y Reichardt (1986) la posibilidad de combinar metodologías cuantitativas y cualitativas están abiertas.

Tales caracterizaciones paradigmáticas se basan en dos suposiciones que tienen una consecuencia directa en el debate acerca de los métodos. En primer lugar se supone que un tipo de método se halla irrevocablemente ligado a un paradigma de manera tal que la adhesión a un paradigma proporciona los medios apropiados y exclusivos de escoger entre los tipos de métodos. Es decir como conciben el mundo de diferentes maneras, los investigadores han de emplear métodos distintos de investigación. [...]. Si la evaluación de uno de éstos se encuentra relacionada más estrechamente con los atributos del paradigma. A que con los atributos del paradigma B, debe automáticamente inclinarse por los métodos de investigación que se hallan ligados al paradigma A. En segundo lugar, se supone que los paradigmas cualitativos y cuantitativos son rígidos y fijos y que la elección entre éstos es la única posible. O sea que se considera inmutable a los paradigmas y que no existe la posibilidad de modificaciones ni de otras opciones. (págs. 5-6).

Son únicamente tres las preguntas del cuestionario que utilizaron preguntas cerradas, pues como se explicará en su momento, una serie de preguntas quedarán fuera de la investigación por cuanto corresponden a los intereses del facilitador y portero del Master, por lo que la presencia de metodología cuantitativa es prácticamente testimonial.

Pero lo cierto es que el marco paradigmático construido se apoya en cuatro paradigmas y, por consiguiente, más complejo que los modelos de dos paradigmas o de paradigmas contrapuestos. Aunque en realidad nuestro modelo admite un mayor número de paradigmas superando el que reflejan Guba y Lincoln (1994), que Vallés (1999) menciona como “*las posibles versiones de cinco o más paradigmas*” y que Castro Nogueira; Castro Nogueira y Morales Navarro (2005) reflejan en su trabajo.

La complejidad y las dudas se hicieron presentes en el momento en que cada paradigma puede albergar “*varias perspectivas teórico-metodológicas. [...] Las perspectivas podrían denominarse también, si se prefiere, paradigmas de rango inferior o ‘miniparadigmas’*” (Vallés M. , 1999, pág. 52). Además ¿Estaba utilizando los mismos términos con el mismo significado? Debo ser consciente de que, en los lenguajes naturales, existe la posibilidad de que un mismo término puede vincularse con distintos conceptos.

Diferentes autores se refieren a la etnografía, la etnometodología, la fenomenología, o la hermenéutica con diferentes denominaciones, desde la de “*perspectiva*” que ya vió en Vallés (1999) o Patton (Patton, 1990), a “*estrategias de investigación*” como Janesick (2000, pág. 233) o método como Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996) o Icart, Fuentelsaz y Pulpón (2006).

Sandín (s/f), se refiere a la etnografía como método y a su vez como “*tradiciones de investigación*”, pero aclara los orígenes de posibles confusiones terminológicas cuando se utiliza bibliografía de autores anglosajones, bien en su lengua original o en traducciones:

Es muy probable que la tendencia de los autores anglosajones a utilizar de forma indistinta los términos “*strategy of research*”, “*research methodology*” o “*tradition*”, para referirse a métodos de investigación; la palabra “*method*”, para identificar diversas técnicas, estrategias y procedimientos de recogida de información; y todavía se complica más el intento de sistematizar las diferentes aportaciones cuando encontramos bajo el término “*strategy*” referencias tanto a métodos de investigación como a

perspectivas teóricas; por ejemplo, encontramos clasificaciones que agrupan bajo la misma denominación el "interaccionismo simbólico" y la "etnografía", y otras los sitúan en niveles clasificatorios diferenciados. (pág. 3)

A fin de ajustar los términos a los significados presentes en la mente del investigador me ajustaré a definir la etnografía, la etnometodología o la fenomenología como métodos.



3.2.1. ***Etnografía o Etnometodología***

Una vez ajustada la terminología y definidos como métodos la etnografía y la etnometodología, la construcción de los marcos de investigación van a condicionar la elección del método que, orientado inicialmente hacia la etnografía, permitiendo igualmente realizar la investigación desde la etnometodología.

La etnometodología es la perspectiva teórica y metodológica a la que se le atribuye como principal raíz disciplinaria la sociología. Constituye una corriente sociológica de pensamiento que tiene sus orígenes en los años sesenta en los Estados Unidos en torno a la obra de H. Garfinkel (2006) “*Studies in Ethnometodology*”, fundamentada en la tradición fenomenológica y el interaccionismo simbólico.

La etnometodología estudia lo que se da por cierto, las prácticas del sentido común a través de las cuales los miembros de la sociedad coordinan, estructuran y entienden sus actividades diarias.

Mediante acciones prácticas localizadas, las personas se encargan de crear y sostener el orden social. En esencia, la etnometodología está interesada en la acción social, la intersubjetividad, y la comunicación lingüística. La forma en que se afronta la etnia y las relaciones entre etnias se incluyen en la obra de Garfinkel o Moerman (Moerman, 1998). La etnometodología que ninguna actividad o evento —no importa lo trivial que parezca o lo insignificante que sea— puede eximirse de estudio. En cualquier aspecto su metodología se encuentra dentro del objeto de la investigación.

Los docentes no son agentes neutros, sino agentes activos capaces de articular procedimientos que les son propios para definir, según las circunstancias y los significados, las situaciones sociales en las que están implicados. A través de ellos se explican las creencias, teorías, modelos, metáforas y métodos que emplearán los alumnos para construir su mundo

social buscando la explicación en los mismos actores que lo producen y en el curso de la propia acción.

. Establecer un estudio sobre el orden social dentro de las creencias comunes podría encajar dentro de mi aspiración de investigación, pero pese a que las creencias de los docentes condicionan el orden social del sistema y se desarrollan en sistemas significativos compartidos, no encuentro herramientas metodológicas que me permitan una descripción adecuada de las creencias docentes sobre la cultura.

Quizás una investigación sobre participación en las aulas de las minorías étnicas cercana a los estudios de Mehan (1986), pudiera ser objeto de una próxima investigación, pero los límites de la actual nos aleja de intereses similares. Abandonar la etnometodología concentró un círculo constante de dudas e iteraciones.

Paradójicamente, cuando se realiza un análisis de las diversas tipologías de modalidades de investigación cualitativa, como ya había certificado, se constata la existencia de una pluralidad de términos usados con diferentes sentidos, que en ocasiones se convierte en una maraña de conceptos desconcertante, y que lejos de simplificar esta cuestión, dificulta la tarea de establecer un método claro de trabajo.

Realmente, en muchas ocasiones se encuentran dificultades a la hora de clasificar metodológicamente los estudios, pues éstos se hallan a medio camino entre la estrategia y el método. Afirma Sandín (s/f, pág. 6)

Cada vez más se desarrollan trabajos de investigación socioeducativos (descriptivos, evaluativos...) que incluyen, por ejemplo, diversas entrevistas u observaciones en su diseño, pero no constituyen ni una "etnografía" ni un "estudio de casos" o una "evaluación participativa".

La etnografía con origen etimológico del griego, *ethnos* —*ἔθνος*, "*tribu*, *pueblo*"— y *grapho* —*γράφω*, "*yo escribo*"—; literalmente "*descripción de*

los pueblos”, se consolidó como método de investigación dentro de la antropología cultural.

Dice Aguirre (1995, pág. 3) que la *“etnografía es el estudio descriptivo de la cultura de una comunidad, o de alguno de sus aspectos fundamentales, bajo la perspectiva de comprensión global de la misma”*.

El esfuerzo por comprender y explicar debe orientar y motivar el proceso etnográfico, situándolo así en el campo de las ciencias sociales, marcando delimitaciones, siempre tentativas, frente a otras prácticas que se pueden suponerse parecidas, la literatura, el periodismo, la crónica, el juicio, el chisme. (Rockwell, 1987, pág. 46)

Por su parte Goetz y LeCompte (1988, pág. 41) intentan fijar su objeto *“El objeto de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos”*.

En la actualidad, los métodos etnográficos se desarrollan en el ámbito educativo con una clara finalidad: comprender desde dentro sus fenómenos. Se pretende explicar la realidad en base a la percepción, atribución de significado y opinión de las personas que en ella participan.

La etnografía educativa contribuye a descubrir el complejo mundo del sistema educativo posibilitando a las personas responsables de la política educativa, que participan en la investigación, y a los docentes un acercamiento al conocimiento que generará la investigación utilizando este método.

Comparto con Woods (1987) la sensación de que existe un gran interés por parte de los docentes en los usos de la etnografía educativa:

Los efectos que tienen sobre individuos y grupos las estructuras organizativas y los cambios que en ella se producen.

La socialización de alumnos y maestros con énfasis en su experiencia subjetiva.

Las culturas de grupos particulares, tales como las subculturas del maestro, la cultura de la sala de profesores, las agrupaciones del alumnado.

Lo que la gente hace realmente, las estrategias que emplea y los significados que se ocultan detrás de ellas. Incluye los métodos docentes de instrucción y control y las estrategias del alumnado para responder a los maestros o asegurar sus fines.

Las actitudes, opiniones y creencias de la gente; por ejemplo, de los maestros acerca de la enseñanza y los alumnos, y de los alumnos acerca de los maestros, la escuela, la enseñanza, sus compañeros, el futuro.

Cómo influyen las situaciones particulares en las opiniones y los comportamientos, y cómo están constituidas

Hymes (1974) para facilitar el acercamiento y la confección de proyectos de investigación de acuerdo con el método etnográfico sugiere la existencia de tres modalidades, en una de las cuales puede incluirse nuestro trabajo.

- Etnografía comprensiva.
- Etnografía con una orientación temática.
- Etnografía guiada por hipótesis.

Puedo definirlo como una etnografía con orientación temática que reduce el ámbito de investigación a un aspecto singular de una cultura.

Por otra parte Colas (1998) establece diversas modalidades de etnografía:

- Etnografía clásica.
- Etnografía sistemática.
- Etnografía interpretativa.
- Etnografía crítica.
- Etnografía de la comunicación.

Igualmente la etnografía interpretativa que busca encontrar creencias que regulan las conductas ocultas en el contexto cultural puede acoger el proyecto.

No obstante, considero que el trabajo se acoge al espacio de la microetnografía, un tipo de etnografía que se centra en un problema

concreto y conciso y que, lógicamente, no tiene la magnitud de la etnografía. Spradley (1980) distingue entre macroetnografía y microetnografía, afirmando que el cometido de ésta es el estudio de una situación social simple.

AMBITO DE LA INVESTIGACIÓN	UNIDADES SOCIALES ESTUDIADAS
<i>Macro-etnografía</i> <i>Micro-etnografía</i>	Sociedades complejas
	Comunidades múltiples
	Estudio de una unidad simple
	Instituciones sociales múltiples
	Institución social simple
	Situación social múltiple
	Una situación social simple

Figura 6º ámbitos y unidades estudiadas por la etnografía (Spradley, 1980)

Con esto, no quiero decir que se acorten las fases de la etnografía o que el tiempo dedicado a este tipo de investigaciones sea inferior. Todo lo contrario. En vez de analizar un proceso cultural como los estudios clásicos sobre la estructura social de comunidades o las relaciones de género, la microetnografía tiene en las situaciones sociales interaccionales su principal objeto de estudio. El objeto, la focalización se centra en una sólo escenario entendido como situación social y permite comprender las prácticas en el escenario en el que se llevan a cabo.



3.2.2. Estudio de caso o Etnografía

Se puede definir el estudio de caso como una herramienta de investigación fundamental en ciencias sociales. De hecho, se observa a través de los trabajos que se van publicando un aumento significativo del uso del estudio de caso en diferentes campos como Antropología, Educación, Psicología, Economía e incluso en Medicina o Enfermería Pero pese a que su uso se va incrementando notablemente no existe un número significativo de textos que describan la forma en que debe realizarse el análisis de los datos cualitativos que se obtienen.

De hecho, algunos autores como Rouse y Daellenbach (1999), o Bowen y Wiersema (1999), opinan que el prestigio del estudio de caso como herramienta de investigación es limitado, que no puede considerarse una buena estrategia para la investigación, y que presenta problemas de fiabilidad y validez, debido a lo cual en la investigación empírica deberían utilizarse básicamente métodos cuantitativos.

No obstante, coincido con Martínez Carazo (2006) en la importancia del estudio de caso y que, mientras los métodos cuantitativos se centran en los resultados que obtienen mediante cuestionarios, a través de la entrevista en profundidad o la entrevista grupal se puede registrar la conducta de los informantes involucrados en la investigación.

Entre los escasos textos que intentan sistematizar, y fijar las bases teóricas del estudio de caso, se destacan autores como Stake (Stake R. E., 2005), Yin (1989), Merriam (1998), Taylor Y Bogdan (1987). Martínez Bonafé (1990), Marcelo (1989) o Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996). Ahora bien, la mayoría de investigadores que utilizan el estudio de caso no define las pautas metodológicas del mismo.

Martínez Bonafé (1990, pág. 58) define el estudio de caso como *“una familia de métodos y técnicas de investigación que van a centrarse en el estudio en profundidad de un determinado ejemplo o caso”*.

Álvarez y San Fabián (2012) afirman que *“el estudio de caso destaca entre los diseños de tipo cualitativo, junto con los de investigación-acción y los estudios etnográficos, con los que se confunde con frecuencia”*. No obstante, pese a su anterior afirmación, reconocen que *“la metodología del estudio de caso aplicada a la investigación social remite inevitablemente a la etnografía”*.

Erlandson, Harris, Skipper y Allen (1993), citados por Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996, pág. 91) afirman que *“el diseño de un estudio es el intento de un investigador de poner orden a un conjunto de fenómenos de tal forma que tenga sentido y pueda comunicar este sentido a los demás”*

Expósito, Olmedo y Fernández-Cano (2004, pág. 202) establecen tres tipos de diseños cualitativos: etnográficos, estudio de caso y estudio de casos múltiples.

Janesick (2000) por su parte las define como estrategias de investigación, distinguiendo igualmente la etnografía del estudio de casos.

Estoy ante una situación compleja, ¿debo entender el estudio de caso como diseño de investigación y, en ese caso, diferente del etnográfico?

El estudio de casos es un método de investigación de gran relevancia para el desarrollo de las ciencias humanas y sociales que implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de entidades sociales o entidades educativas únicas.

El estudio de casos constituye un campo privilegiado para comprender en profundidad los fenómenos educativos aunque también el estudio de casos se ha utilizado desde un enfoque nomotético.

Desde esta perspectiva, el estudio de casos sigue una vía metodológica común a la etnografía aunque quizás la diferencias en relación al método etnográfico reside en su uso, debido a que la finalidad del estudio de casos es conocer cómo funcionan todas las partes del caso para crear hipótesis, atreviéndose a alcanzar niveles explicativos de supuestas relaciones causales

encontradas entre ellas, en un contexto natural concreto y dentro de un proceso dado.

Para algunos autores el estudio de casos no es una metodología con entidad propia sino que constituye una estrategia de diseño de la investigación que permite seleccionar el objeto/sujeto del estudio y el escenario real. (Barrio del Castillo, y otros, S/f)

El estudio de caso es un concepto que, como se observa, abarca numerosas concepciones sobre la investigación. De hecho comprende toda una amplia familia de métodos de investigación cuya característica básica es la indagación en torno a un ejemplo. Stake (2005, pág. 25) introduce esta cuestión cuando asevera que “*existen muchísimas formas de hacer estudios de casos*”.

El término “estudio de casos o estudio de caso” (en la literatura sobre investigación se emplean ambos términos. Personalmente utilizaré el plural para referirme al método y el singular para referirme al trabajo que he realizado) procede de la investigación médica y psicológica, donde se utiliza para denominar el análisis detallado de un proceso individual que explica la dinámica y patología de una enfermedad; el método supone que es posible llegar a conocer el fenómeno partiendo de la exploración intensiva de un solo caso. Adaptado de la tradición médica, el estudio de casos se ha convertido en uno de los instrumentos de análisis de las ciencias sociales. (Heras Montoya, 1997, pág. 118).

Pérez Serrano (1994) y Stake (2005) afirman que el objetivo básico del estudio de caso se define por la comprensión, mientras que Yin (1989) incorpora la contextualización, el estudio de un fenómeno en su situación real, pues es imposible separar las variables de su contexto. Walker (1983) establece un concepto dinámico al fijarlo como el estudio de un ejemplo en acción.

Algunos quieren restringir el término etnografía a los estudios concebidos en el ámbito teórico de la antropología cultural. Sin embargo, este término también se aplica generalmente a los estudios de casos llevados a cabo según la tradición neoetnográfica de la escuela sociológica de Chicago y sus

sucesores, y se enmarca en la teoría sociológica, antes que en la antropológica. Del estudio etnográfico de casos puede decirse que pone en duda la aparente comprensión de quienes intervienen en el caso, y que ofrece, desde el punto de vista de la persona ajena a éste, explicaciones que subrayan los patrones causales o estructurales a los que son ajenos los participantes en el caso. Por lo general, no está directamente relacionado con las necesidades prácticas de quienes intervienen en el caso, aunque pueda afectar su percepción; de ahí la disposición tácita de los actos. (Stenhouse, 1991, pág. 2).

Por mi parte y aún a riesgo de equívoco, creo entender que el método “*como la forma característica de investigar determinada por la intención sustantiva y el enfoque que la orienta*” (Rodríguez Gómez, Gil Flores, & García Jiménez, 1996, pág. 40) será el etnográfico y el estudio de caso estructurará el diseño cualitativo de la investigación. Coincido, por tanto, con autores como Mertens (2005) y Stake (2005) ya que, en su opinión, el estudio de caso es más un diseño y una muestra que un método

3.2.3. Estudio de caso único o estudios de casos múltiples

Una de las tareas fundamentales tras la elección del método se centra en la elección del tipo de estudio de caso que se va a seguir en la investigación.

Stake (2005) nos dice que la gran mayoría de los casos que son de interés de la educación y de los servicios sociales los constituyen personas o programas. Yin (1989, pág. 1) afirma “*the case study as a research strategy*” es decir lo identifica como una estrategia de investigación.

Louis Smith William Geoffrey (1968) en su estudio de una clase urbana definen el estudio de caso como un sistema acotado.

Un caso puede ser una persona, una organización, un programa de enseñanza, una colección, un acontecimiento particular o un simple depósito de documentos. La única exigencia es que posea algún límite físico o social que le confiera entidad. En el entorno educativo un alumno, un profesor, una clase, un claustro, un centro, un proyecto curricular, la práctica de un profesor, una determinada política educativa, etc., pueden constituir casos potenciales de objeto de estudio. (Rodríguez Gómez, Gil Flores, & García Jiménez, 1996, pág. 92).

Incorporar a ese etc., un enfoque intercultural como es el de interculturalidad nos parece adecuado y asimilable dentro del concepto de sistema acotado de Smith y Geoffrey (1968) por cuanto está limitado y puede, mediante ficción, reificarse.

Y de nuevo aparecen las dudas: ¿son acaso los objetos de estudio los potenciales casos? o ¿hay posibilidad de que un objeto de estudio pueda convertirse en un estudio de casos múltiples?

He decidido un foco de investigación: “*la educación*”, a la que se identifica como escenario, y he admitido, a efectos de delimitar su extensión, el

análisis del enfoque intercultural y diferentes ámbitos, espacios físicos, situados en la ciudad de Málaga.

Entonces ¿puedo considerar cada uno de esos diferentes ámbitos como un caso que me sirva para estructurar una investigación de casos múltiples? o, más bien, ¿considero el enfoque intercultural de la educación en Andalucía, con resultados limitados a la ciudad de Málaga, como un caso único?

Yin (1989) establece una tipología con cuatro tipos básicos de estudios de caso basados en las unidades de análisis:

- El caso único o unidad de análisis
- El caso único con unidad principal y una o más subunidades
- Los casos múltiples con unidad principal de análisis, y
- Los casos múltiples con unidad principal y una o más subunidades dentro de la principal. (pág. 28)

Unidad	Caso único	Casos múltiples
Simple	Tipo 1	Tipo 2
Múltiple	Tipo 3	Tipo 4

Fig. nº 7. Tipología de tipos básicos, tomada de (Martínez Carazo, 2006, pág. 185).

Creo que a efectos de mantener su carácter crítico y su unicidad, la elección de estudio de caso único con cinco subunidades fue la mejor respuesta. El carácter iterativo y circular de la investigación acudió a debilitar la decisión en múltiples ocasiones, llegando a convertirse en una molestia recurrente.

3.3. Técnicas e instrumentos de recogida de datos

Es conveniente aclarar términos como metodología, método y técnica. Por metodología se entiende el conjunto de medios teóricos, conceptuales y técnicos que una disciplina desarrolla para la obtención de sus fines. Por método *“la forma característica de investigar determinada por la intención sustantiva y el enfoque que la orienta”* (Rodríguez Gómez, Gil Flores, & García Jiménez, 1996, pág. 40). Las técnicas aluden a procedimientos de actuación concreta y particular de recogida de información relacionada con el método de investigación que estoy utilizando.

Recoger datos significa construir un modelo abordable de la realidad que se estudia mediante un proceso sistemático en el que intervienen diversas técnicas e instrumentos, siendo los fundamentales, en opinión de Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996, pág. 143) los *“ojos y los oídos”* de quienes realizan una investigación cualitativa.

Afirman Campoy Aranda y Gomes Araujo (2009):

Los estudios cualitativos aportan información sobre las motivaciones profundas de las personas, cuáles son sus pensamientos y sus sentimientos; nos proporcionan información para adecuar el diseño metodológico de un estudio cuantitativo e información útil para interpretar los datos cuantitativos. (pág. 276).

Las técnicas cualitativas, por tanto, proporcionan una mayor profundidad en la respuesta y una mayor comprensión del escenario estudiado. Estas técnicas normalmente permiten más flexibilidad en su aplicación y favorecen establecer un vínculo más directo con los sujetos.

Y, lógicamente permiten profundizar en un problema tan complejo como son las actitudes, creencias, motivaciones y visiones de la población, lo que resultaría muy complicado con técnicas cuantitativas. Al mismo tiempo, permiten una rápida generación de ideas y, generalmente, de forma sencilla.

Recogida de información.			
La forma en que el investigador percibe e interpreta la realidad	La perspectiva de los demás participantes en la investigación	La respuesta de los participantes a la perspectiva del investigador	La perspectiva que el investigador o los participantes tienen de sí mismos
Observación (listas de control, sistemas de categorías, sistemas de signos, observaciones no estructuradas, documentos y diarios, fotografías, vídeos, etc.)	Entrevistas no estructuradas, documentos diarios (de profesores o de alumnos)	Entrevistas estructuradas, cuestionarios, escalas, test, técnicas proyectivas, etc.	Diarios, cuestionarios autoaplicables, técnicas de grupo
Tabla construida a partir de (Rodríguez Gómez, Gil Flores, & García Jiménez, 1996)			

Dado que nuestro interés se centraba en la obtención de datos que tuvieran como referencia el esquema de significados y sistema de categorías iniciales deductivas, que estructuraban la investigación y la visión que sobre ellos tenían los informantes, se decidió que la utilización de técnicas de grupo sería lo más adecuado, mientras que, en virtud del carácter diacrónico de la subunidad constituida por los alumnos del Master y las dificultades para aplicar técnicas de grupo, se decidió la utilización de un cuestionario.

Es posible que el moderador lleve consigo su propia grabadora y la sitúe en el centro de la mesa, una vez que se inicia el grupo de discusión, para obtener un registro magnetofónico de la reunión. Habitualmente, sin embargo, las salas de los institutos de investigación disponen de instalaciones que permite realizar la grabación magnetofónica con una calidad superior. (Llopis Goig, 2004, pág. 90)

Efectivamente, se optó por grabar digitalmente el sonido del desarrollo del trabajo de los grupos, tras la obtención del correspondiente permiso. Ahora bien, puestos en contacto con los responsables de los centros educativos y de la Delegación Territorial de Educación, se nos comunicó que no existían equipos de grabación de esas características por lo que se decidió la utilización de una grabadora personal Sony IC Recorder para la grabación.

Se cumplen pues, los planteamientos de Martínez Carazo (2006) que afirma:

En esta etapa de la investigación se recomienda al investigador grabar las entrevistas, que posteriormente transcribirá, combinará y comprobará con las notas mentales y las notas de campo, para proceder a su respectivo análisis. (pág. 186).

Por otra parte y de acuerdo con la NTP (norma técnica de prevención) 296: El grupo de discusión, del Ministerio de trabajo y asuntos Sociales de España (1993), tras la grabación debe procederse a *“comprobar que la grabación sea correcta de manera que si no lo es se pueda reconstruir al máximo el discurso”*. Lo que efectivamente fue llevado a cabo, comprobándose que todas las grabaciones tenían la suficiente calidad como para poder transcribirlas literalmente, salvo pequeñas imprecisiones que, en nuestra opinión, no afectaban al resultado.

En cuanto al cuestionario se pudo utilizar el *“aula virtual”* del Master para pasar el cuestionario al alumnado y obtener los datos pertinentes.



3.4. *Triangulación*

La triangulación constituye una de las técnicas más utilizadas para el procesamiento de los datos en las investigaciones cualitativas, por cuanto contribuye a elevar la objetividad del análisis de los datos y a ganar una relativa mayor credibilidad de los hechos. Constituye una de las fuentes de credibilidad como nos expresa Santos Guerra (1990, pág. 166) ya que permite “*depurar el valor de la información*”.

En opinión de Denzin (1978) se puede definirla como la combinación de dos o más teorías, métodos o fuentes de investigación en el estudio de un tópico de investigación.

Por su parte, Rodríguez Sabiote, Pozo Llorente y Gutiérrez Pérez (2006) nos acercan al concepto de triangulación en el campo educativo:

una estrategia de investigación mediante la cual un mismo objeto de estudio pedagógico es abordado desde diferentes perspectivas de contraste o momentos temporales donde la triangulación se pone en juego al comparar datos; contraponer las perspectivas de diferentes investigadores; o comparar teorías, contextos, instrumentos, agentes o métodos de forma diacrónica o sincrónica en el tiempo. (págs. 289-290).

La triangulación responde a una serie de principios descritos por Arias (2000) o Ruiz Aguilera (1999) y que se resume como sigue:

Principio de intrasubjetividad): significa que la apreciación u observación repetida de la misma respuesta por el mismo investigador debe producir los mismos resultados.

Principio de intersubjetividad: significa que la apreciación u observación repetida de la misma respuesta por diferentes investigadores debe producir datos significativamente similares.

Principio de validez: significa que los datos deben obtenerse de tal manera que se puedan realizar inferencias legítimas desde el inicio.

Principio de constancia y consistencia:

- a) Repetición de actos orientados de estudios y/o observación para la apreciación de los resultados,
- b) Repetición de actos de apreciación por otras personas que observan el mismo fenómeno
- c) Recurrencia de estudios de otros materiales vinculados al objeto de investigación.

En cuanto a la tipología Denzin (1978) la construye desde cuatro tipos básicos:

Triangulación de datos: referida a la utilización de diferentes fuentes en el estudio. La triangulación se produce por concordancia o discrepancia entre las fuentes. Además como subtipos se puede establecer la triangulación de personas, tiempos o contextos.

Triangulación teórica: aborda el tópico de investigación desde diferentes teorías.

Triangulación metodológica: aplicando diferentes métodos de investigación ya sea por el uso en distintos y reiterados momentos de un mismo método, ya por el uso de diferentes métodos sobre los mismos objetos de investigación.

Triangulación de investigadores: Mediante el uso de equipos interdisciplinarios sobre el mismo objeto de investigación.

El diseño de nuestro trabajo nos permitía afrontar la triangulación desde tres de los tipos diseñados por Denzin: datos, teorías y métodos.

Datos: por cuanto iba a utilizar diferentes fuentes, tanto de personas, como de tiempos y de contextos. Efectivamente los distintos grupos y el cuestionario a los alumnos del Master, establecían cinco fuentes distintas de personas y de contextos. Al mismo tiempo el carácter reiterativo del cuestionario a lo largo de los años permitía fijar una triangulación temporal.

Teorías: ya que la configuración de nuestros marcos de investigación son múltiples. El análisis desde la teoría crítica, del capital cultural, la construcción de la tercera cultura y el control cultural nos permite un amplio acercamiento.

Métodos: ya que el diseño contemplaba la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos. Efectivamente las respuestas al cuestionario establecían preguntas cerradas convertibles en datos numéricos y preguntas abiertas analizables mediante métodos cualitativos.



4. El trabajo de campo

Es importante señalar que el concepto de “*campo*” tiene su origen en los primeros momentos de la etnografía, cuando el trabajo se realizaba entre las sociedades primitivas, literalmente en el “campo”, en zonas escasamente urbanizadas, en entornos naturales. Igualmente es una traducción del término inglés “*field-work*”, comúnmente usado en la producción antropológica inglesa y, fundamentalmente desde que Haddon (1911) profundizó en el concepto por influencia de Malinowski, dotándolo de un contenido naturalista, reflejándolo en todos sus obras y transmitiéndolo a sus alumnos.

El campo es la realidad social que pretende analizarse a través de la presencia del investigador en los distintos contextos (o escenarios) en los que esa realidad social se manifiesta. Esa realidad social en ocasiones puede estar limitada geográficamente [...] y en otras ocasiones no [...].

El campo tiene siempre diversos escenarios, aunque la relevancia de los distintos escenarios para la comprensión del fenómeno social nos siempre es la misma. (Robledo Martín, 2009, pág. 2).

La fase del trabajo de campo es una etapa del trabajo también problemática, pues como su propio nombre indica, se desarrolla en el espacio de la situación social a estudiar. En esta etapa básicamente se recoge la información con la que se trabajará posteriormente realizando los pertinentes análisis, aunque, como es evidente, ya muchos de estos análisis consistentes en reflexiones, interpretaciones, etc., se van produciendo a la par de la recogida de datos.

Castañeda (2006), cercana al concepto del diseño de la investigación como la creación de una coreografía de Janesick (2000), establece el trabajo de campo asemejándolo a la puesta en escena de una obra invisible, dentro del “*teatro del oprimido*” de Agustín Boal (2009) cuya finalidad es la reflexión del oprimido por el propio oprimido a través de una

puesta en escena en la calle, donde el auditorio no sabe de su participación en la obra de teatro sino hasta el final. Castañeda siguiendo esa idea describe el trabajo de campo y aúna objetivos con las tesis de participación de Boal:

no basta consumir cultura, es necesario producirla. No basta gozar del arte, es necesario ser artista; no basta producir ideas, es necesario transformarlas en actos sociales concretos y continuados. (pág. 18).

Al definirla como una puesta en escena incorpora a los informadores al elenco de la obra siguiendo el guion, para ellos desconocido, escrito por el investigador en virtud de su elección del método de investigación y los instrumentos y técnicas que tiene previsto usar. Un diseño que responde a los intereses del investigador y a su propia situación política, social y cultural y en el que el papel de los informantes está prefigurado y es desconocido por ellos mismos.

Dice Robles-Silva (2012), acercándose al concepto de Castañeda:

El académico es quien escoge unilateralmente uno o varios de los métodos y técnicas disponibles del amplio arsenal al interior de la metodología cualitativa, y es quien define cómo hacer, no los participantes. Quienes no externaron su opinión o preferencia. Y con ello aparecen las tensiones. Una de estas tensiones es cuando los participantes no respetan el guion asignado en su papel de informante. [...]El dilema está entre imponer los cánones metodológicos o negociar el método con el Otro. (págs. 605-606).

Desde esta perspectiva cercana, inicio el trabajo de campo tras el final de la fase preparatoria y sus etapas: reflexiva y de diseño. Hasta este momento he permanecido fuera del mismo o, si considero los acercamientos realizados en la etapa de diseño a fin de seleccionar los distintos contextos del escenario, una presencia esporádica.

4.1. Acceso al escenario

Se debe entender el acceso al escenario como un proceso mediante el que voy recogiendo la información que resulta imprescindible para el estudio y plantea diversas necesidades, establecer nuestra posición en él y negociarla. Flick (2007) aconseja que el investigador se sitúe en un camino intermedio entre la extrañeza y la familiaridad. El conocimiento del objeto de estudio nos ubica en una situación de cercanía no como alguien absolutamente ajeno. Al mismo tiempo hemos de resultar lo menos intrusivos posible, ya que nuestra presencia supone una intromisión en la vida habitual del centro (Stake R. , 2005):

Casi siempre, la recogida de datos "se juega en casa" de alguien. En la mayoría de los casos, supone al menos una pequeña invasión de la vida privada. Los procedimientos para obtener respuesta se basan en que siempre se da por supuesta la necesidad de obtener permisos. ¿A quién corresponde el espacio en que nos movemos? (2005, pág. 58).

Nos dicen Hammersley y Atkinson (1994, pág. 54) *"En muchos sentidos, obtener el acceso es una cuestión totalmente práctica (...) implica inspirarse en las estrategias y recursos interpersonales que todos tendemos a desarrollar al hacer frente a la vida diaria"*.

Los contextos del escenario de investigación, o las subunidades del estudio de caso, que se decidieron son, por la propia naturaleza de la investigación, varios y la primera cuestión será resolver el acceso a los mismos.

En el primer momento, se estableció, a través de dos distintos facilitadores, uno con acceso a la Delegación Provincial de Educación y el otro a los distintos centros, a los grupos de trabajo y a los alumnos del Master, contacto con los respectivos "porteros" a fin de obtener permiso de entrada y acceso a los distintos informadores que proporcionarán los datos necesarios para su análisis.

Para la obtención de los permisos se utilizaron dos diferentes fórmulas. En la Delegación Provincial de Educación se utilizó una vía informal de negociación, por la relación del investigador con personal de la misma, explicando el sentido y finalidad del estudio al facilitador y clarificando los objetivos y el planteamiento del estudio.

La vía informal de negociación, siempre que sea posible utilizarla, tiene la ventaja de que alguien habla a favor del investigador ante las autoridades o porteros. Esta persona suele explicar quién es el investigador, despejando posibles temores acerca de los prejuicios que supondría su trabajo para la institución o la comunidad. Esta mediación concede a la vía informal un mayor valor que a las peticiones formales de permiso, que en ocasiones resultan papel mojado. Hay que tener en cuenta que los permisos oficiales muchas veces no tienen más valor que el de facilitar el contacto que dará a conocer el proyecto de investigación a la autoridad responsable de facilitar el acceso al campo. (Rodríguez Gómez, Gil Flores, & García Jiménez, 1996, pág. 108).

La fase de la negociación que nos abre (o no) las puertas al campo de estudio es obligada y puede determinar en buena medida el curso de la investigación, pues como Woods (1987) mantiene, en esta fase *"en el fondo, se trata de venderse a sí mismo como una persona digna de crédito que lleva a cabo un proyecto de valor"* (pág. 37).

Para el acceso a los distintos centros el facilitador, nos permitió establecer una reunión que culminó mediante la solicitud formal para acceder a los informadores. Se redactó un documento de negociación (Anexo 1), incorporando la solicitud formal. Los centros no plantearon ninguna forma de control, pese a que se les ofreció formalmente, y colaboraron de forma activa en el proceso.

Cada uno de los contextos del escenario, entendido como situación social, las personas que lo ocupan, sus redes de relaciones e interacciones, genera una nueva relación entre quien investiga y quien es investigado, por lo que, en alguna medida, el control de la información puede implicar problemas.

Dada la naturaleza de este tipo de investigación, afrontar la realización de un estudio de caso es emprender una acción moral que, como tal, implica inevitablemente tomar decisiones, deliberar y elegir. Su importancia radica en las incidencias y las consecuencias que, de un modo u otro, van a tener para y en las personas/colectivos que son objeto de investigación. Los problemas éticos se le plantean al investigador/a en forma de dilemas acerca de lo que es correcto o no en cada actuación, tanto en el decir, hacer o estar. (Vázquez Recio & Angulo Rasco, 2003, pág. 20)

Opina Cerri que los dilemas éticos “*surgen en primer lugar de la búsqueda de un equilibrio entre las obligaciones*” (pág. 363), así como de la concurrencia de dos moralidades diferentes.

Por un lado, la “personal”, relativa a la convivencia y coparticipación entre personas. Aquel código ético que aprendemos en el espacio y el tiempo en el que vivimos y que nos dirige en cada ámbito de la vida. De hecho, cada tipo de relación conlleva un particular código ético al que nos remitimos para interactuar con los demás de la forma más “correcta”. Este nivel supone ya de por sí una serie de conflictos. Por otro, la “profesional”, que nos obliga a respetar unos compromisos con la comunidad científica y con los sujetos de estudios. Además, para ser “objetivos”, nos obliga a establecer límites entre nuestro ser personal, nuestro yo, y nuestro ser profesional, produciendo estrategias metodológicas para “crear distancia”. (pág. 366).

Para resolver esos “dilemas éticos” que con alto nivel de probabilidad surgirán en nuestra investigación fue necesario establecer un catálogo de criterios éticos que sirvieran de soporte al proceso de investigación. A estos efectos, se tuvieron en cuenta los criterios éticos estudiados por Del Olmo (2010), Angulo (1993) como se refleja en el documento de negociación (Anexo nº 1) que sirvió de base a la misma. Reproduzco aquí, parte de su contenido en relación con los criterios éticos fundamentales establecidos para la investigación. Entiendo a la propia negociación como uno de los criterios éticos básicos en la investigación.

Negociación: Es muy importante el proceso de negociación inicial, de negociación interactiva durante toda la investigación y la negociación de los informes. Es importante porque democratiza el proceso, da protagonismo a quien realmente lo tiene, abre un diálogo constructivo entre todos los participantes y crea un clima favorable al intercambio, a la reflexión y a la mejora.

Confidencialidad: - Se mantendrá el anonimato de los informantes con el fin de garantizar las deseables condiciones de libertad de expresión. No siempre es posible conseguirlo ya que los papeles de carácter único no es posible camuflarlos del todo. De cualquier manera el respeto a las personas y a sus opiniones está por encima de cualquier pretensión de objetividad.

La publicación del Informe es una parte de las exigencias democráticas de la investigación. El conocimiento obtenido con fondos públicos ha de ser público y beneficiar a todos. De cualquier forma no es preciso que el nombre del Centro, si así lo preferís, aparezca en los Informes.

Equidad: - La investigación pretende ser una ayuda, no una amenaza para nadie. Por eso considero fundamental el conocimiento del Informe y la garantía de intervención sobre él.

Colaboración: - El Investigador recabará autorización de los implicados y acordará con ellos el acceso a las situaciones y actividades que se desee observar. Para realizar grabaciones se demandará la autorización de los implicados.

Por otro lado, en el acceso a los datos de los alumnos del Máster, se concedió permiso verbal por parte del coordinador, para poder solicitar de cada alumno respuestas a un cuestionario (Anexo 2) negociado con la persona responsable del curso. El cuestionario comenzó a aplicarse en el curso 2009-2010 y se han obtenido datos hasta el año 2013-2014.

Así pues, superado uno de los momentos más difíciles del trabajo de investigación el primer contacto real con el campo, se inició un proceso que

sólo terminará con la finalización de la investigación y el conocimiento público del informe.

Ahora bien, una vez negociada la entrada, el acceso al campo suele ser también conflictivo, pues entrar en un campo no significa permanecer en él en exclusiva. Acceder a un campo implica penetrar en las culturas grupales así como invadir determinados espacios que previamente eran habitados por otros. Como afirman Hammersley y Atkinson (1994):

El acceso no es sólo una cuestión de presencia o ausencia física. Es mucho más que una simple cuestión de conseguir o poseer un permiso para llevar a cabo la investigación. (...) En muchos lugares, mientras la presencia física no representa en sí un problema, la actividad investigadora sí puede presentarlo. (págs. 72-73).



4.1.1. Selección de los informantes

El acceso al escenario lleva aparejado que los primeros contactos con los futuros informadores se están realizando. Se estableció una estrategia para acceder a la información “*basada en el intercambio y enfrentamiento de argumentos*” (Pozo Llorente & Rodríguez Sabiote, 2006): creación de un grupo de trabajo. En cualquier estudio los informantes resultan imprescindible, son ellos los que aportan la mayor parte de la información, por lo que el proceso de selección que describo resultó fundamental para llegar al buen fin de la investigación.

Ayudado por los facilitadores y los porteros de los distintos contextos se negoció la constitución de “*grupos*” que, en el ambiente de confianza generado por el “*grupo de pares*” (Mena Manrique & Méndez Pineda, 2009, pág. 2), pudiera favorecer la obtención de los datos cualitativos que se analizarán. La composición de los grupos se orientó por los principios de pertinencia y adecuación, identificando, a juicio de los porteros, a los informantes que pueden dar una mayor cantidad y calidad de información “*a la investigación de acuerdo con los requerimientos teóricos de esta última*” (Bisquerra Alzina, 2004, pág. 305).

En el plan de recolección de información cualitativa los aspectos que se destacan son: la definición de la estrategia de muestreo y la selección de los participantes. Estos se orientan por dos principios: pertinencia y adecuación. La pertinencia tiene que ver con la identificación y logro del concurso de los participantes que pueden aportar la mayor y mejor información a la investigación, de acuerdo con los requerimientos teóricos de esta última. La adecuación significa contar con datos suficientes disponibles para desarrollar una completa y exhaustiva descripción del fenómeno, preferiblemente cuando el momento de la saturación se ha alcanzado. Esto es, cuando, por ejemplo, pese a realizar más entrevistas o revisar todos los casos negativos identificados, no aparecen datos nuevos o distintos a los ya disponibles. (Quintana Peña, 2006, pág. 64)

Frente al muestreo probabilístico la investigación cualitativa propone estrategias de selección de informantes que suponen una selección deliberada e intencional. Las personas o grupos no se seleccionan al azar para completar una muestra con tamaño definido, se eligen uno a uno de acuerdo con el grado en que se ajustan a los criterios o atributos establecidos por el investigador.

Ruiz Olabuénaga (2012) nos describe las tendencias más generales en la selección de informantes y que son aquellos que

Faciliten más la accesibilidad a los núcleos de la acción social misma.

Estén situados más inmediatos y próximos al núcleo de la acción, de tal manera que no se precisen otros intermediarios (de información) ni otros intérpretes (de sentido).

Prometan más riqueza de contenido por la intensidad de su experiencia personal.

Dispongan de más información por su sensibilidad idiosincrática y por su disponibilidad actitudinal a comunicarla.

Se caractericen por su singularidad. (pág. 155)

Es evidente que no existía posibilidad para que el investigador determinase que personas, pertenecientes a las plantillas de los distintos escenarios, pudieran ser los informantes idóneos. Por tanto se confió en el criterio de selección de los “*porteros*” y se fijaron los criterios negociados de selección que se deberían ajustar a la teoría y a los criterios de pertinencia y adecuación. Igualmente se consideraron otros como experiencia, interés en el tema y la capacidad estimada para participar activamente en el grupo.

Al mismo tiempo, se les propuso que solicitaran una muestra voluntaria entre los miembros de los claustros que no fue necesaria ya que los grupos alcanzaron un tamaño adecuado en ambos casos, ajustándose a los criterios de selección pactados con los “*porteros*”.

A menos que se haya tenido una experiencia negativa reciente, las personas generalmente cooperan, les suele gustar que se conozca su historia, se sienten felices de ayudar a alguien a hacer

su trabajo, aunque no sean optimistas sobre el beneficio que les pueda procurar la investigación. (Stake R. , 2005, pág. 58).

Los porteros trasladaron a los componentes de sus claustros el documento de negociación que se había remitido a su centro y la solicitud de muestra voluntaria. El documento junto al código ético que regularía la investigación, establecía el objetivo de la misma, por lo que todos los componentes del grupo eran plenamente conscientes de cuál sería su labor como informantes. Igualmente se realizó, en cada uno de los diferentes casos, una propuesta de convocatoria, negociada con el facilitador y el portero, donde se fijaba la fecha, lugar y hora prevista para la reunión.



4.1.1.1. Entrevistas grupales

El diseño inicial de la investigación, descrito en la estructura del trabajo (ver supra), nos habla de técnicas de grupo y, lo cierto, es que se planteó la constitución de grupos de discusión. Pero entro en un terreno conflictivo, las definiciones del grupo de discusión no son ni precisas ni pacíficas pero Callejo (2001) habla de una reunión de personas “*previamente desconocidas entre sí, que hablan de un tema bajo la dirección de otra persona*” (pág. 21). Así pues, si bien los grupos de discusión son considerados un tipo de entrevista grupal posee unas características que la alejaban de los condicionantes de mi investigación.

La entrevista “*tejida sobre el diálogo, proporciona discurso ajeno*” dicen Velasco y Díaz de Rada (2006, pág. 34) o, como dice Woods (1987, pág. 82) “*entrevista no es precisamente un término afortunado, pues implica una formalidad que el etnógrafo trata de evitar*”.

Para Denzin y Lincoln (1994) la entrevista es un arte: el de realizar preguntar y saber escuchar las respuestas. Ciertamente es una técnica que se ve matizada por las características propias del entrevistador. Vargas Jiménez (2012) considera que la entrevista se ha convertido en un signo de nuestra cultura y es “*un texto negociado, donde el poder, el género, la raza, y los intereses de clases han sido de especial interés en los últimos tiempos*” (pág. 120).

Nos dicen Vázquez Recio y Angulo Rasco (2003) que la entrevista grupal es un caso particular de entrevista que no se realiza con individuos aislados sino con un grupo. Las entrevistas grupales se producen cuando los investigadores reúnen grupos de personas para que hablen sobre sus vidas y experiencias en el curso de discusiones abiertas y libremente fluyentes.

La entrevista grupal consiste en exponer a un grupo de personas a una pauta de entrevista semiestructurada. Es una entrevista que sigue un esquema semejante al de la entrevista individual. Sin embargo, el entrevistado no es un individuo, sino un grupo de

cinco o seis personas, seleccionadas por ser representativas de algún segmento importante de la organización, como por ejemplo, miembros de un departamento, o representantes de los empleados, o mandos medios, u obreros, etc. (Rodríguez Mansilla, 2005, pág. 104)

La entrevista grupal puede llegar a estructurarse y convertirse en entrevistas focalizadas con cuestiones específicas sobre un tópico o tema. La característica clave de la entrevista grupal es que el moderador, o el investigador, no dirigen la pregunta a una persona concreta, sino al grupo esperando su reacción. Las respuestas van generando una dinámica grupal que permite respuestas disímiles, complementarias a los tópicos planteados. No se trata de una relación individual sino de una conversación en grupo, en que el entrevistador es uno más. Una conversación en la que es posible que los participantes sientan que están en condiciones de complementar la respuesta que se acaba de dar, o de aportar algún ejemplo adecuado, o de aclarar algún concepto que les parece todavía confuso. Todas estas intervenciones permitirán obtener un resultado diferente al que podría haberse conseguido a través de entrevistas individuales. Del mismo modo las respuestas discrepantes pueden conducir a una dinámica grupal que potenciará la capacidad del investigador para obtener información.

Afirma Krueger (1991) que las entrevistas grupales se realizan para obtener un objetivo específico, obtener información cualitativa de un número determinado de personas mediante un proceso definido.

Tras haber seleccionado a los diferentes grupos y habiendo establecido mediante convocatoria los lugares y tiempos de las entrevistas grupales di comienzo a las mismas.

La primera entrevista grupal tuvo lugar en el C.E.I.P., seleccionado como subunidad del escenario, en la sala de profesores con la presencia de tres docentes que gestionaban una acción derivada de una línea de proyectos sobre interculturalidad de la Consejería de Educación, la asesora de

referencia del centro del Centro del Profesorado de Málaga (en adelante CEP) y el investigador.

Se utilizó un protocolo, basado en las preguntas de investigación, que permitió recoger información de cómo los invitados a la entrevista grupal percibían los tópicos de investigación del trabajo y su grado de satisfacción con el enfoque intercultural de la legislación educativa andaluza y su implementación. Pese a que Ibáñez (1979) considera que debe conocerse la hora inicial y final de la entrevista grupal no se estableció una hora límite, permitiendo que la conversación se extendiera mientras se generase información.

El horario de la entrevista, por la tarde, ya acabadas las clases permitió que la sala de profesores pudiera considerarse un lugar adecuado para la producción del discurso. Poco ruidoso, con sillas cómodas, en el entorno de una mesa redonda que permitió la adecuada visibilidad de todos los participantes. Goldman y McDonald (1987) no consideran excesivamente importante el lugar donde se produce la reunión, pero creo que establecer un lugar que resulte cómodo para los participantes es elemental.

En aquel momento consideré la posibilidad de que el escaso número de participantes no permitiera alcanzar una adecuada dinámica de grupo. El posterior desarrollo de la entrevista grupal disipó mis recelos.

Con la intención de obtener el "*rapport*", esa relación de confianza y afinidad y así, en un ambiente fluido, adquirir de los informantes las descripciones e impresiones sobre su propia realidad, utilicé algunas de las estrategias que Taylor y Bogdan (1987) reseñan como mostrar sumo interés, por otra parte absolutamente lógico, hacer hincapié en aquello que se tiene en común e intervenir moderando para ayudar a un buen desarrollo de la sesión.

El investigador intentó marcar el ritmo y el tono de la reunión, y se situó dentro del grupo. Siguiendo criterios de Amezcua (2003) no hablé con los participantes de nada importante antes de empezar la reunión. Expliqué la

presencia y la necesidad de utilizar la grabadora y se pidió permiso para colocarla en el centro de la mesa. Manteniendo el código ético de la propuesta de negociación los primeros momentos en que los asistentes a la entrevista grupal se identificaban y presentaban no se aportan al archivo de la grabación, ni al vaciado de la misma. Se comenzó agradeciéndoles la presencia a los asistentes, presentándonos y solicitándoles que hiciesen lo mismo. A continuación se explicaron los objetivos de la investigación, se introdujeron los tópicos, que fueron objetivables para los participantes, ya que no llevaban aparejado ningún juicio de valor.

La segunda entrevista grupal tuvo lugar en la sede de la entonces Delegación Provincial de Educación, hoy Delegación Territorial, en la sala de reuniones, con la presencia de un político, dos personas de la estructura administrativa de la delegación con responsabilidades a nivel departamental, dos asesores de la propia delegación, dos asesores del CEP de Málaga y el investigador.

Se utilizaron el mismo protocolo y los mismos condicionantes que en la entrevista del C.E.I.P., salvo las dos últimas preguntas:

- ¿Conocen la existencia de planes o instrucciones que la Junta de Andalucía transmita a los centros educativos de la Comunidad Autónoma?
- ¿Cómo implementan su concepto de interculturalidad?

Ya que corresponden a las propias competencias de los miembros del grupo al que se entrevistaba.

La tercera entrevista grupal se realizó en el I.E.S. seleccionado e igualmente en la sala de profesores. Asistieron el Director del centro, el Jefe de Estudios y nueve docentes pertenecientes a distintos departamentos del mismo.

Se utilizaron el mismo protocolo y los mismos condicionantes que en la entrevista del C.E.I.P.

Por último la entrevista grupal con los componentes del Grupo de Trabajo, que desarrolla su propia investigación-acción centrada en la interculturalidad, tuvo lugar en una sala de reunión de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Contó con la presencia de los cuatro componentes del grupo de trabajo, su asesora de referencia del CEP de Málaga y el investigador.

Se utilizaron el mismo protocolo y los mismos condicionantes que en la entrevista del C.E.I.P.



4.1.1.2. El cuestionario a los alumnos del Master Universitario de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, organizado por la Facultad de Ciencia de la Educación de la Universidad de Málaga

Básicamente el cuestionario es un instrumento de investigación que se utiliza para obtener información mediante una serie de preguntas sobre un tema determinado. No se encuentra el cuestionario entre las técnicas que podrían calificarse como más representativas de la investigación cualitativa. Afirma Santos Guerra (1990):

Los cuestionarios no están bien considerados como instrumentos de investigación etnográfica. Sus limitaciones son patentes y ellas que se prescindan de su aplicación en las evaluaciones de carácter cualitativo. Al encorsetar la realidad entre las paredes de sus casillas, al dejar una parte de su validez en manos de quienes los contestan, al tener que redactarse previamente, sin poder contar con lo imprevisible de la situación, quedan en un lugar de segundo rango como técnicas de reconstrucción de la realidad. (pág. 85).

Realmente el empleo de cuestionarios suele asociarse a enfoques cuantitativos y, en opinión de Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996) las razones son varias:

Los cuestionarios se construyen para contrastar puntos de vista, no para explorarlos; favorecen el acercamiento a formas de conocimiento nomotético no ideográfico; su análisis se apoya en el uso de estadísticos que pretenden acercar los resultados en unos pocos elementos (muestra); en fin suelen diseñarse y analizarse sin contar con otras perspectivas que aquella que refleja el punto de vista del investigador. (pág. 185).

No obstante, mantienen que respetando algunas exigencias en su elaboración y administración pueden convertirse en un instrumento eficaz en la investigación cualitativa.

El cuestionario se diseñó de forma conjunta entre el “*portero*” y responsable de una de las asignaturas del Master Universitario de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, organizado por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga y el investigador. Se plantearon 16 preguntas, siendo todas ellas relevantes para la asignatura impartida por nuestro “*portero*”, mientras que únicamente siete tenían una relación directa con los tópicos de investigación del trabajo.

El grado de apertura de las respuestas fue variable.

Se diseñó una pregunta abierta que buscó obtener respuestas en el lenguaje del encuestado y sin limitación alguna en la extensión:

Pregunta número

12

Respuesta obligatoria

¿Puedes dar una definición de interculturalidad?

A screenshot of a web-based survey form. It shows a large, empty rectangular text input field with a light gray border. On the right side of the field, there are three small, vertically stacked square buttons with upward-pointing arrows. On the bottom left and right corners of the field, there are small square buttons with left and right-pointing arrows, respectively, indicating scrollability.

*

El resto de las preguntas, salvo la referente a la definición de interculturalidad que permitía opciones múltiples, consistieron en opción única entre varias respuestas, incluyendo en dos de ellas la opción no se dan datos suficientes.

Los datos obtenidos entre la pregunta cerrada sobre interculturalidad y la pregunta abierta nos ofrecieron, como se observará datos significativos.

5. Proceso de análisis

Dado el carácter iterante de la investigación etnográfica y la separación temporal entre las entrevistas grupales celebradas el trabajo de campo y el proceso de análisis resulta evidente que en este trabajo, no existe una barrera temporal entre las fases del trabajo de campo y el proceso de análisis.

Dice Santos Guerra (1990, pág. 123) que *“durante la exploración se realiza también una tarea subrepticia y explícita de análisis y durante el proceso de análisis volver al campo para explorar alguna faceta de la realidad que necesite aclaración y profundización”*. Igualmente Woods (1987, pág. 135) afirma *“Cuando se observa, se entrevista, se toman notas de campo y se confecciona el diario de investigación, la labor del etnógrafo no es limitada a “registrar”. También hay en ello reflexión, la que a su vez informa la serie de datos siguiente”*.

Considero importante antes de describir el proceso de análisis clarificar algunos conceptos. Entiendo por dato aquel elemento, construido por el investigador, que soporta información, registrada en diferentes soportes y obtenida por diferentes instrumentos, sobre la realidad estudiada que posteriormente se utilizará en el análisis. Por lo que es evidente que su naturaleza estará condicionada por los instrumentos y técnicas utilizados en su recogida y, además, por los marcos de investigación que estructuran el trabajo de investigación.

En cuanto a los datos, éstos pueden ser fenómenos que ocurren naturalmente como secuencias de comunicaciones y flujos de comportamiento, o bien fenómenos abstractos, como unidades de comportamiento y tipos de discursos predeterminados. (Goetz & LeCompte, 1988, pág. 156).

En este sentido, Se han obtenido datos, escasos es cierto, de naturaleza cuantitativa y datos blandos, que no admiten tratamiento matemático y con una serie de características, que denomino cualitativos.

- Los datos en forma de palabras o textos, están referidos a la comprensión de la acción social y sus efectos.
- Estos datos son difícilmente medibles, no traducibles a términos matemáticos y no sujetos a la inferencia estadística.
- Los datos cualitativos son presentados como elaboraciones realizadas en los propios contextos naturales donde ocurren los fenómenos estudiados, mediante procedimientos que registran en forma de palabras o imágenes la información descriptiva acerca de lugares, objetos, personas, conversaciones, conductas, etc.
- Los datos cualitativos pueden presentarse como simples registros o asientos que dan fe de una realidad o informan de sus cualidades.
- Recogen una amplia y diversa gama de información referida a un período de tiempo más o menos largo.
- Son datos que no pierden fácilmente su frescura e importancia, contienen una gran cantidad de información, suelen ser muy densos y requieren una mínima instrumentación para ser recogidos.
- La información extraída por el investigador es expresada a través del lenguaje y ha de ser plasmada en registros escritos, transcripción de entrevistas, notas de campo, diarios anecdóticos, etc.

Pese a que la evidencia nos muestra que no existe un único modelo de análisis, no encuentro, en la bibliografía, excesivos modelos que hubieran podido orientarnos en la tarea, mientras que si existen abundantes descripciones sobre el proceso.

Es evidente que en virtud de los datos se generan los dos modelos principales de análisis: cuantitativo y cualitativo.

En cuanto a los modelos de análisis cualitativo, Ryan y Bernard (2003) opinan que es posible distinguir entre la tradición lingüística, que trata al texto como un objeto de análisis en sí mismo, y la tradición sociológica, que trata al texto como una ventana a la experiencia humana.

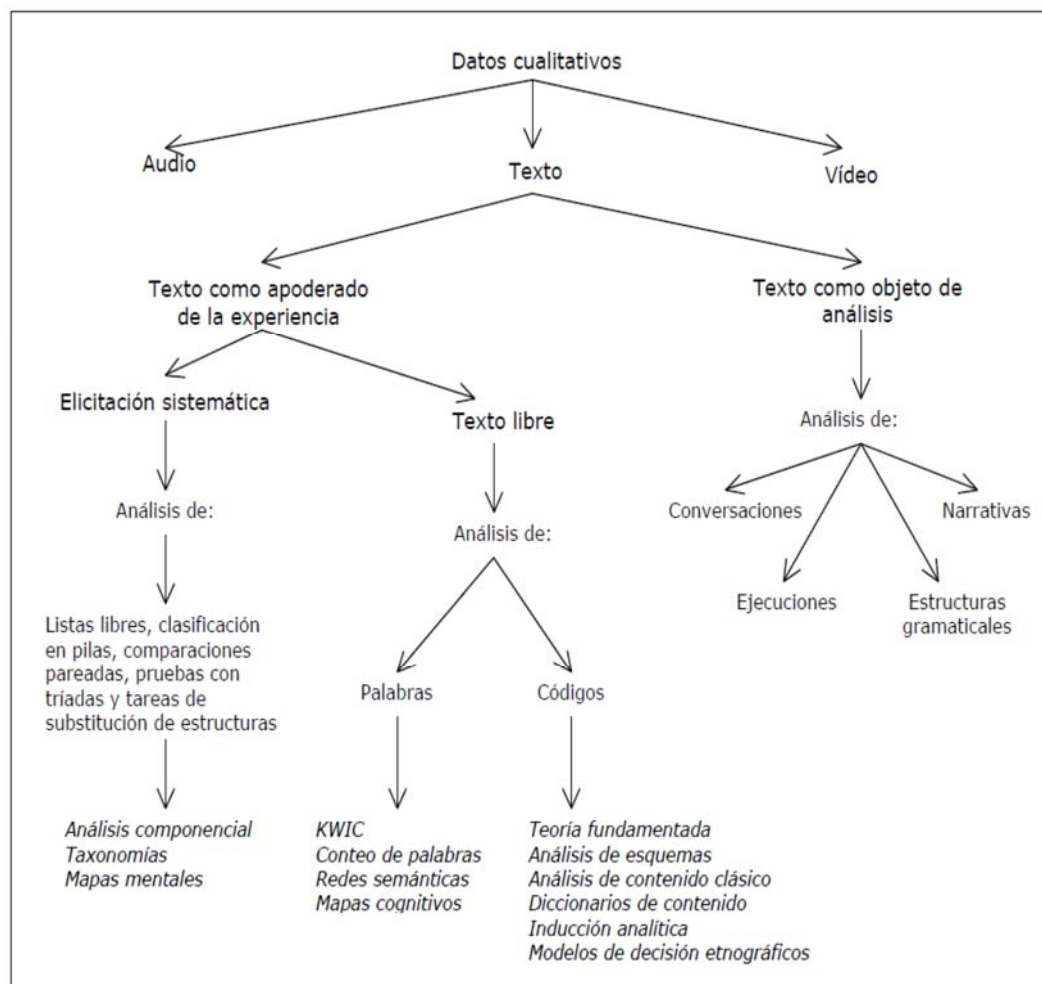


Fig. nº 8 Tipología de las técnicas de análisis cualitativo (Ryan y Bernard, 2003, p. 260).

Santos Guerra (1990, pág. 123) nos ofrece “a modo de sugerencia” algunos modelos basados en “un criterio gradual de codificación” y que relaciono a continuación.

- Análisis arbóreo funcional.
- Análisis arbóreo epistemológico.
- Análisis comprensivo.

- Análisis abierto.
- Análisis significativo.

Se inició por tanto el proceso de análisis teniendo muy presentes los modelos expuestos por Santos Guerra y el esquema del proceso diseñado teniendo en cuenta a Amezcua y Gálvez Toro (2002), de Andrés Pizarro (2013), Fernández Núñez (2006), Huber (2002)

TAREAS	ACTIVIDADES	OPERACIONES
Reducción de datos	Separación de unidades	Criterios de separación físicos, temáticos, gramaticales, conversacionales y sociales
	Identificación y clasificación de elementos	Categorización y codificación
	Síntesis y agrupamiento	Agrupamiento físico, creación de metacategorías, obtención de estadísticos, métodos estadísticos de agrupamiento y síntesis.
Disposición y transformación de datos	Disposición	Elaboración de tablas numéricas, gráficos, modelos, matrices y sistemas de redes.
	Transformación	Expresión de los datos en otro lenguaje (numérico, gráfico)
Obtención de resultados y verificación de conclusiones	Proceso para obtener resultados	Datos textuales: Descripción e interpretación; recuento y concurrencia de códigos; comparación y contextualización. Datos numéricos: técnicas estadísticas; comparación y contextualización.
	Proceso para alcanzar conclusiones	Datos textuales: Consolidación teórica, aplicación de otras teorías, uso de metáforas y analogías, síntesis con resultados de otros investigadores. Datos numéricos: Uso de reglas de decisión (comparación de los resultados con modelos teóricos; recurso a la perspicacia y experiencia del analista).
	Verificación de conclusiones	Comprobación o incremento de la validez mediante presencia prolongada en el campo, intercambio de opiniones con otros investigadores, triangulación, comprobación con los participantes, establecimiento de adecuación referencial, ponderación de la evidencia, comprobación de la coherencia estructural.

Fig. nº 9. Proceso de análisis de datos cualitativos.

La reflexión sobre los modelos nos hizo decantarnos por el modelo de análisis comprensivo, no sin reparos ante la tarea pues la capacidad de alcanzar sentido en aquellos momentos, tras el primer vaciado, y enfrentados a nuestro software se nos antojaba lejana.

5.1. Circularidad. Reduciendo datos: categorías y códigos

La necesidad de procesar grandes cantidades de información hace necesaria su reducción a unidades elementales, fácilmente analizables, comprensivas, relevantes y significativamente densas.

Entre las tareas de reducción de datos cualitativos, posiblemente las más representativas y al mismo tiempo las más habituales sean las de categorización y codificación. Incluso a veces se ha considerado que el análisis de datos cualitativos se caracteriza precisamente por apoyarse en ese tipo de tareas. Las capacidades humanas resultan obviamente desbordadas cuando tratan de procesar grandes cantidades de datos y se impone la necesidad de reducir la amplia información que contienen, diferenciando unidades e identificando los elementos de significado que soportan. (Rodríguez Gómez, Gil Flores, & García Jiménez, 1996, pág. 205).

Existen, como afirman Miles y Huberman (1994), tareas reductoras previas que se advierten en la elección de los escenarios y en la conformación de las cuestiones de investigación. En cierto sentido se delimita la recogida de datos cualitativos que pueden proporcionar los informantes de cada subunidad de nuestro escenario.

El Diccionario de la Real Academia define las categorías como: “Clase, división; en filosofía: uno, de un conjunto posiblemente exhaustivo de clases, entre los que todas las cosas pueden ser distribuida.; Del griego: *Kategoría*”. De Grolier (1962) afirmaba que no había una definición firmemente establecida. Dice Kant (1957, pág. 228) que “las categorías son los conceptos primitivos del entendimiento puro y condicionan la totalidad del conocimiento intelectual y la misma experiencia; pero no se aplican a las cosas en sí”. Thiebaut (1998) afirma que las categorías se refieren a clases de objetos de los que se puede decir algo específicamente.

Codificación y categorización son respectivamente los aspectos físico-manipulativo y conceptual de una misma actividad, a la que indistintamente suelen referirse los investigadores con una u otra denominación. En realidad, hay diferencias que trataremos de señalar. La categorización, que constituye sin duda una importante herramienta en el análisis de datos cualitativos, hace posible clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico. Una categoría soporta un significado o tipo de significados. Las categorías pueden referirse a situaciones y contextos, actividades y acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones, sentimientos, perspectivas sobre un problema, métodos y estrategias, procesos. La categorización es una tarea simultánea a la separación en unidades cuando ésta se realiza atendiendo a criterios temáticos. Si una unidad es separada por referirse a determinado tópico, automáticamente puede ser incluida en la categoría correspondiente a ese tópico.

La codificación no es más que la operación concreta por la que se asigna a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en la que la consideramos incluida. Es un proceso físico, manipulativo mediante el cual dejamos constancia de la categorización realizada. (Rodríguez Gómez, Gil Flores, & García Jiménez, 1996, pág. 208)

La separación de unidades se realizó partiendo de un principio de construcción de un sistema de categorías que establecí de forma apriorista: cultura, multiculturalidad, interculturalidad y educación. Por lo que el criterio de separación utilizado fue el temático estableciendo los segmentos que hablaban del mismo tema

Ya que es el investigador quien otorga significado a los resultados de su investigación (Cisterna Cabrera, 2005) uno de los elementos fundamentales que se deben tomar en consideración es la elaboración y distinción de tópicos a partir de los que se recoge y organiza la información.

Nos dicen Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez (1996) que:

Más de un tipo de criterios podrían combinarse a la hora de separar las unidades en un texto. De todos ellos, es sin duda el criterio temático el más extendido y el que, desde nuestro punto de vista, resulta más valioso en el análisis de datos cualitativos. Sin embargo, el criterio temático conlleva cierta dificultad cuando

las unidades son objeto de cómputo para posteriores análisis, aspecto que tiene especial significación en el ámbito metodológico del análisis de contenido. (pág. 207).

Para ello distingo entre categorías, que denotan un tópico en sí mismo, y las subcategorías, que detallan dicho tópico en microaspectos. Las categorías se establecieron a priori, y se construyeron antes del proceso recopilatorio de la información, mientras que las subcategorías fueron emergentes, surgieron desde referencias significativas a partir de la propia investigación, lo que se relaciona con la distinción que establece Elliot cuando diferencia entre “*conceptos objetivadores*” y “*conceptos sensibilizadores*”, en donde las categorías apriorísticas corresponderían a los primeros y las categorías emergentes a los segundos (Elliot, 1990).

El hecho de disponer de los datos de la pregunta abierta sobre interculturalidad del cuestionario que utilicé con los alumnos del Master me permitió ir desarrollando el árbol sobre el tópico interculturalidad.

Afirma Santos Guerra (1990, pág. 130) que “el número de categorías que se adopten dependerá de la cantidad y naturaleza de los datos recogidos y de la complejidad del esquema analítico”.

Se generaron, por tanto, categorías emergentes “*de sensibilización*”, en las que posteriormente fue relativamente sencillo insertar los datos que se obtuvieron en las cuatro entrevistas grupales.



5.2. *El tratamiento informático de los datos*

Los programas informáticos para la ayuda del análisis cualitativo son herramientas que nos facilitan la larga tarea de reducir los datos obtenidos en el proceso de investigación dentro de un paradigma cualitativo.

Decidí emplear el programa NVivo un software que nos ayudó a organizar y analizar fácilmente los datos cualitativos obtenidos en nuestra investigación. El software concentra la atención en relaciones analíticas entre datos y categorías, sin perder por ello la posibilidad de codificar y recuperar.

Desde 1987 basado en el sistema de índice desarrollado por Richards y Richards surge el NU*DIST (No Numerical Unstructured Data, Indexing, Searching and Theorizing). Nudist es un programa previo al surgimiento del NVIVO, ambos producidos por la misma compañía, NVIVO QSR internacional. Realmente desde el inicio de mi trabajo he pasado por sucesivos desarrollos del programa y las últimas actividades las he desarrollado en Nvivo 10.

Debo reconocer que no llegué a explorar todas las posibilidades que permite un software como Nvivo, pero y siguiendo a Vallés (2000) las puedo resumir como sigue:

- Creación de documentos compuestos
- Mantenimiento de un diario de proyecto
- Importación de atributos: En general en los estudios cualitativos se dispone de información sobre las personas y los lugares estudiados recabada durante el trabajo de campo. Los atributos de los entrevistados (edad, sexo, educación, ocupación etc.) y cualquiera atributo que el investigador considere conveniente puede ser incluido en este aspecto. El programa puede crear nuevos atributos y revisar los existentes
- Lectura y codificación de documentos

- Registro sobre documentos de notas (memos) y nodos
- Vínculos entre documentos y nodos
- Búsqueda de texto
- Organización del sistema de codificación (reubicación y agrupación de nodos)
- Búsqueda analítica de relaciones y pautas entre conceptos
- Creación de modelos
- Anotaciones
- Exportar

Permite de forma dinámica un acceso visual a los datos, observando de forma dinámica las relaciones entre nodos y categorías, permitiendo llegar a conclusiones desde los primeros momentos del análisis. Con una formación limitada que se reduce a dos sesiones en la Facultad de Ciencias de la Educación, los viajes sobre el software han sido de autoaprendizaje fundamentalmente.

6. Informe

El informe recoge, según Heras Montoya (1997, pág. 151) “*los hallazgos del investigador (...) y con él culmina el proceso de investigación*”.

Esta guía hará más fácilmente reconocibles las claves que utilizo para identificar las citas de los informantes y los instrumentos en que fueron recogidas.

Master 2009-2010	Cuestionario on-line alumnos
Master 2010-2011	Cuestionario on-line alumnos
Master 2011-2012	Cuestionario on-line alumnos
Master 2012-2013	Cuestionario on-line alumnos
Master 2013-2014	Cuestionario on-line alumnos
Grupo C.E.I.P.	Entrevista grupal del 08/02/2011
Grupo Delegación	Entrevista grupal del 22/06/2011.
Grupo I.E.S.	Entrevista grupal del 09/05/2012
Grupo Trabajo	Entrevista grupal del 30/12/2012

Los nombres de los centros, de los informantes no van a aparecer en el texto. Las claves identifican la fecha en que se recogió la información. La no distinción de géneros obedece a razones de anonimato y confidencialidad.

Tras el análisis del cuestionario y de la información recogida en las entrevistas grupales he establecido una serie de conclusiones sobre la

investigación que abordé con los diferentes grupos. Corresponden, siguiendo a Goetz y LeCompte (1988), a los diferentes tipos de informe y su diferente nivel de complejidad.

6.1. El sistema de categorías

El sistema de categorías construido inductivamente a partir de los datos cualitativos constituye la base del informe de resultados de esta investigación y se puede considerar el primer nivel del informe.

Desarrollado desde cuatro categorías apriorísticas que generan un árbol de desarrollo compuesto por 43 categorías “*de sensibilización*”, el sistema cuenta con 51 categorías en total.

- **Cultura.** Recoge todos aquellos datos que se refieren a la visión y las creencias que sobre el tópico he recogido. Se divide en cinco bloques: *Cultura construida por consenso; equivalencia cultura educación; culturas múltiples; cultura sustantiva o adjetiva; tercera cultura construida, mezcla.*
- **Multiculturalidad.** Recoge todos aquellos datos que se refieren a las creencias de los informantes sobre la multiculturalidad. Se divide en tres bloques: *asimilación, multiculturalismo; interculturalidad.*
- **Interculturalidad.** Recoge las creencias, visiones y valores en torno al tópico. Se divide en dos bloques: *concepto y requisitos.* Estos a su vez se vuelven a dividir:

El bloque concepto se subdivide en:

- ✓ Aceptación.
- ✓ Actitud.
- ✓ Actividad.
- ✓ Aportación mutua.
- ✓ Asimilación.
- ✓ Aspectos ajenos a nuestra cultura.
- ✓ Atención a la diversidad.

- ✓ Coexistencia.
- ✓ Compartir.
- ✓ Comunicación.
- ✓ Convivencia.
- ✓ Entendimiento.
- ✓ Fenómeno.
- ✓ Fusión.
- ✓ Horizontalidad.
- ✓ Igualdad.
- ✓ Imbricación simbiótica.
- ✓ Influencias mutuas.
- ✓ Integración.
- ✓ Interacción.
- ✓ Intercambio
- ✓ Mezcla cultural.
- ✓ Movimiento.
- ✓ Postura social
- ✓ Proceso.
- ✓ Realidad social o situación.
- ✓ Reconocimiento.
- ✓ Relación.
- ✓ Respeto.
- ✓ Toma de conciencia.
- ✓ Tratamiento, método.

Por su parte el bloque características su subdividió en:

- ✓ Colaboración familiar.
- ✓ Respeto.
- **Educación:** Recoge todos los datos referidos o relacionados con la educación. Se divide en tres bloques: *compensatoria, multicultural, intercultural.*

6.2. La visión de los futuros docentes

Los estudiantes del Master Universitario de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y enseñanzas de idiomas contestaron un cuestionario que constituye el origen de los datos que se analizan.

Muestra: se puede destacar la homogeneidad de la muestra empleada en esta investigación que está formada por 148 alumnos del mencionado master a lo largo del período 2009-2014.

6.2.1. Resultados cuantitativos

El concepto de cultura manejado por los estudiantes.

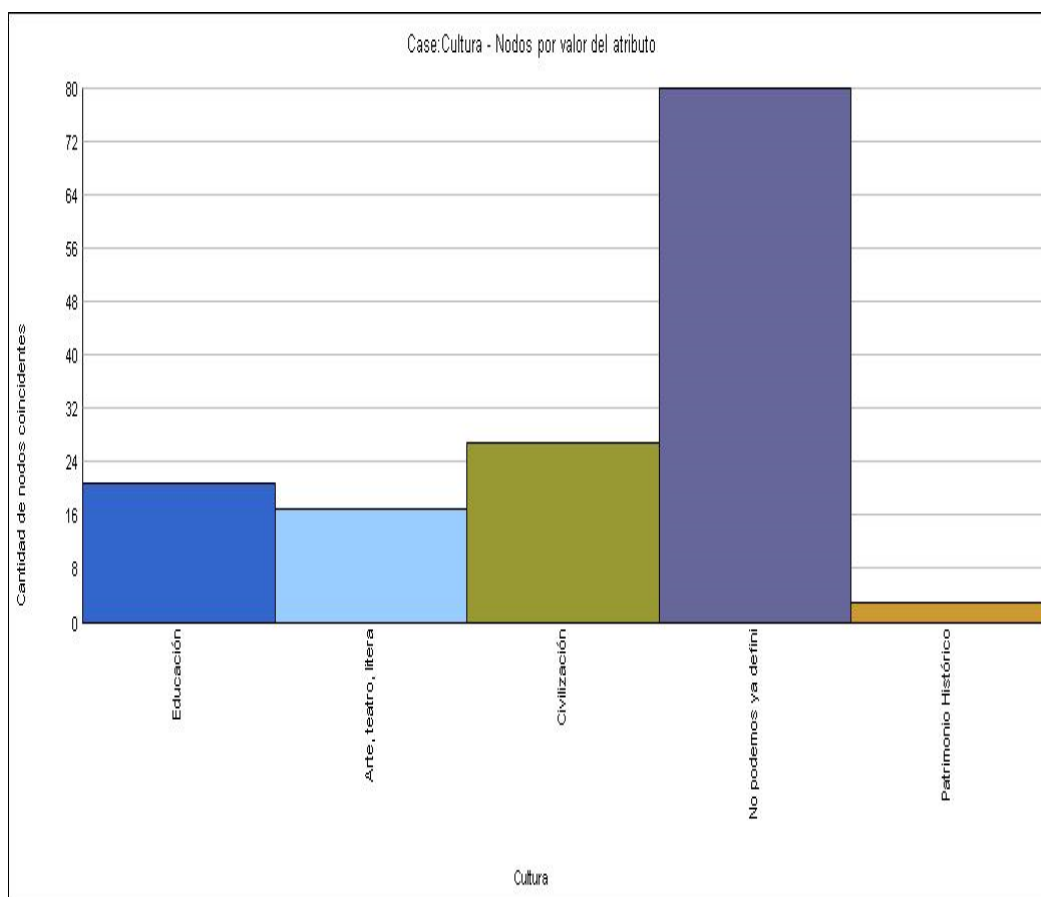


Gráfico nº 1. Concepto de Cultura

La encuesta contenía una pregunta de opción única sobre cinco posibles, establecida en los siguientes términos; ¿Con cuál de las siguientes entradas asocias más el concepto de cultura? Las alternativas ofrecidas: 1.-Educación; 2.-Arte, teatro, literatura, etc. 3.- Civilización; 4.- No podemos ya definir cultura, más bien hemos de definir lo cultural como aquel sistema de relaciones de sentido que identifica diferencias, contrastes y comparaciones y 5.-Patrimonio Histórico, están basadas en elaboraciones claves en el concepto de cultura a lo largo de la historia.

Relacionando cultura con *educación* en este primer desplazamiento metafórico del concepto nos aparecen 21 respuestas un 14,18% de la muestra.

Relacionando la entrada *civilización* con el concepto de cultura nos aparecen 27 respuestas, un 18,24% de la muestra.

Otra de las alternativas, arte, teatro, literatura, etc. representa la visión clásica competencial de las administraciones culturales, junto a la opción quinta de las propuestas el patrimonio histórico. Relacionando cultura con esta visión competencial nos aparecen en conjunto 20 respuestas, un 13,51% de la muestra, correspondiendo a arte, literatura y teatro 17 y 3 a patrimonio histórico.

Por último, los cambios impuestos por la globalización han forzado un nuevo desplazamiento al concepto de cultura, nos imponen la superación de los paradigmas que con pretensión de universalidad, pero limitados a cada una de las sociedades nos han conducido hasta ahora, a partir de este momento debemos contemplar las relaciones interculturales. Con ese objetivo Arjun Appadurai, contempla a la cultura no como sustantivo, sino como adjetivo, pensándola como: "*un recurso heurístico que podemos usar para hablar de la diferencia*" (2001)

Relacionando esta entrada con el concepto de cultura nos aparecen 80 respuestas lo que representa un 54,06% del total de la muestra. Una cifra

cuanto menos curiosa que, en mi opinión se basa en un grave error de diseño de la encuesta.

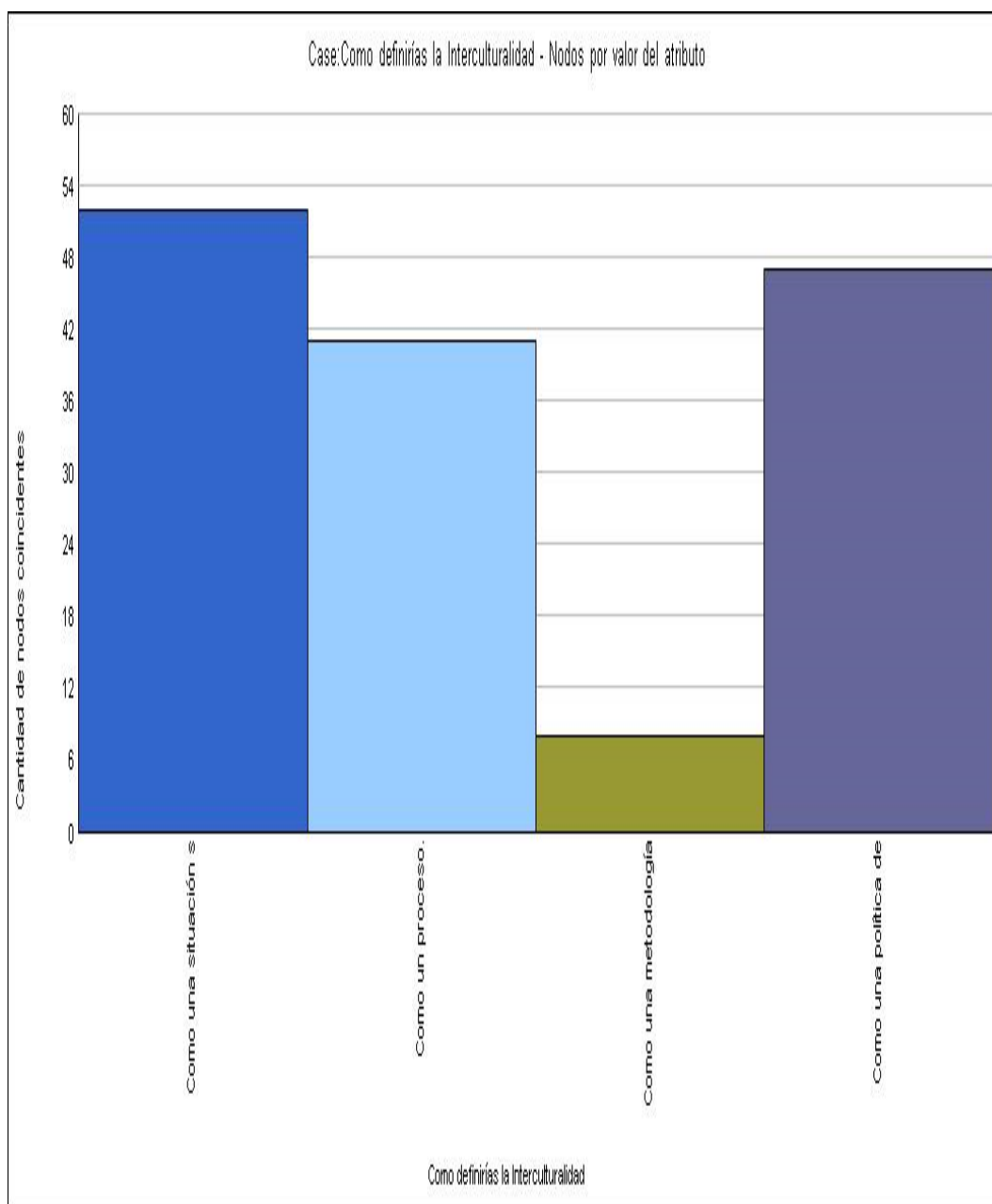


Gráfico nº 2. Definición de interculturalidad

La pregunta de opción múltiple, pretendía asociar la interculturalidad con una definición dada. Las respuestas que se proponían, y se debe recordar que podían ser varias, fueron las siguientes: 1.-Como una situación social; 2.-Como un proceso; 3.- Como una metodología de actuación y 4.-Como una política definida de reconocimiento de la diversidad.

Los resultados reflejan un equilibrio en las creencias del alumnado de la interculturalidad entre una visión como *“una situación social”*, pensado por el 35,13%, seguida por una visión que la identifica con una política definida de reconocimiento de la diversidad y que representa al 31,75%. La visión que la identifica con un proceso está presente en el 27,07% del alumnado, quedando relegada al último lugar aquella propuesta que la identificaba con una metodología y que está presente en un 5,40 % de las respuestas.

6.2.2. Resultados cualitativos

El análisis de los datos cualitativos obtenidos de la pregunta abierta sobre interculturalidad nos presenta un panorama muy rico, de gran diversidad y que va matizando la realidad que ya no está, como nos dice Santos Guerra (1990, pág. 85) encorsetada “*entre las paredes de sus casilla, al dejar una parte de su validez en manos de quienes las contentan, al tener que redactarse previamente, sin poder contar con lo imprevisible de la situación*”. Me centraré en primer lugar en las definiciones que ofrecía la pregunta con respuestas múltiples.

6.2.2.1. Situación social

Resulta quizás sorprendente que la visión de la interculturalidad como “*una situación social*” que fue la opción más aceptada en la pregunta con opciones múltiples y que significaba un 35,13% se reduzca de forma significativa en las respuestas obtenidas de la pregunta abierta, hasta un 10,13% y, casi siempre, matizadas lo que permite la codificación en categorías emergentes “*de sensibilización*”.

No obstante, se encuentran respuestas simples que entienden la interculturalidad meramente como una situación social:

(Cuestionario año 2012-2013) “*Sociedad que incluye distintos grupos, etnias, religiones, nacionalidades y culturas*”.

“*Realidad social que describe la presencia en una misma sociedad de distintos grupos con códigos culturales diferentes como consecuencia de diferencias étnicas, lingüísticas, religiosas o nacionales. Que concierne a varias culturas*”.

“Cuando se unen en un mismo sitio personas de distintas culturas y procedencias”.

Cuestionario año 2011-2012: “Se trata de una situación social en la que conviven personas de diferentes etnias, religiones y con distintas creencias”.

El resto de las respuestas que identifican interculturalidad con “Situación social” aportan diferentes aspectos de sensibilización hacia la interculturalidad:

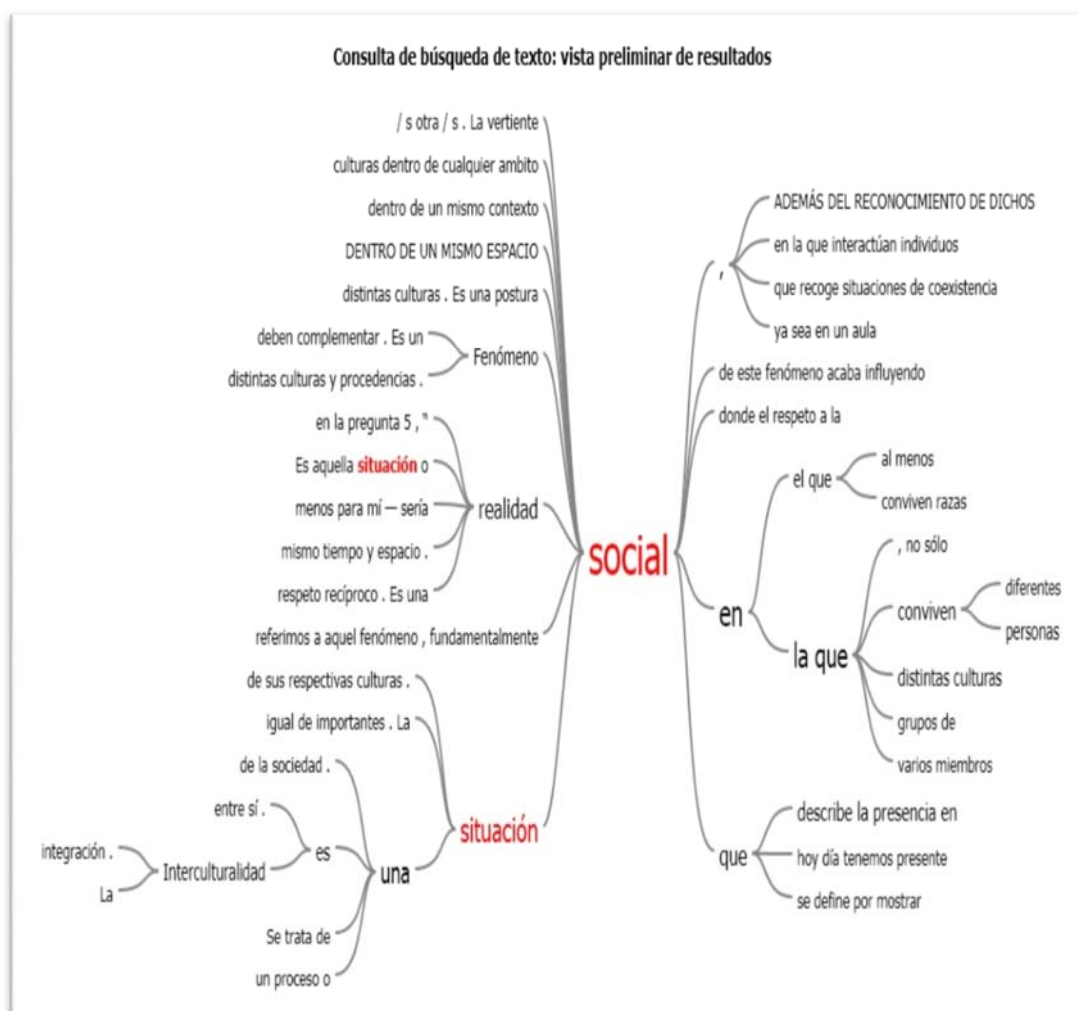


Ilustración 1 Situación social

Destacable entre las diferentes matizaciones de la interculturalidad, se encuentra la que especifica que la situación social, que se describe, solamente será intercultural si existe convivencia, relación y diálogo entre las diferentes culturas, como nos explica un futuro docente (Cuestionario 2009-2010) *“Una situación social en la que distintas culturas de diversos orígenes conviven y dialogan entre sí”*. Otras matizaciones afirman la necesidad de que esa convivencia se sustente en el respeto y la cooperación (Cuestionario 2010-2011) *“La situación en la que dentro de una sociedad multicultural se promueve, reconoce y convive entre los diferentes grupos de manera respetuosa y cooperativa”*, e incluso se encuentran afirmaciones que establecen como necesaria la armonía (Cuestionario 2010-2011) *“Situación en la que dentro de una sociedad, convergen varios grupos de diferentes etnias, culturas o religiones, en un estado de armonía, cooperación e integración entre estas”*.

Como se observa aparecen elementos claves de los criterios básicos definidos de interculturalidad por diferentes autores como García Canclini (2004), Rodrigo Alsina (1999), Malgesini (2000) o Soriano (2004). Se observa sensibilidad y empatía, pero existe una confusión entre multiculturalidad e interculturalidad que puede provocar problemas de comunicación.

Por último, quiero destacar, una respuesta interesante, por cuanto integra en su respuesta la idea de multiculturalidad e interculturalidad, matizando la diferencia por la existencia de relación entre las diferentes culturas, una relación armónica y una convivencia que supere la xenofobia y el racismo (Cuestionario 2013-2014) *“La definición que venía en la pregunta 5, “realidad social que describe la presencia en una misma sociedad de distintos grupos con códigos culturales diferentes como consecuencia de diferencias étnicas, lingüísticas, religiosas o nacionales”, la asocio más con la idea de multiculturalidad porque creo que la diferencia entre ésta e interculturalidad es la relación real que exista entre ambos. Por lo que una definición válida —al menos para mí— sería realidad social que describe la*

presencia en una misma sociedad de distintos grupos con códigos culturales diferentes como consecuencia de diferencias étnicas, lingüísticas, religiosas o nacionales y que coexisten en "armonía" (entendida como relación heterogénea sin problemas de convivencia que se basen en homofobia, xenofobia, racismo y otros tantos)".

6.2.2.2. Proceso

Frente a las respuestas de la pregunta con opciones múltiples que obtuvo un 27,07% de las respuestas, al solicitarles en respuesta abierta que definan la interculturalidad únicamente un 18,23% incluye el proceso en su respuesta.

Del mismo modo que sucedió con la visión como "*situación social*" la que genera la visión de "*proceso*" está cargada de matices enriquecedores que reflejan, nuevamente, la sensibilidad y empatía de los futuros docentes y su cercanía a los grupos que componen la diversidad actual de nuestra

concepto de asimilación, acercándolo al de integración, que se plantea igualmente (Cuestionario 2013-2014) *“La interculturalidad es un proceso de comunicación e interacción entre personas y grupos, donde todos los grupos culturales son tratados por igual, favoreciendo en todo momento la integración y convivencia entre ellos y sus culturas”*.

Igualmente se observan matizaciones del proceso de convivencia que establecen el respeto como elemento clave (Cuestionario 2011-2012) *“La interculturalidad es la convivencia de personas de diferentes culturas en un mismo lugar, respetándose los unos a los otros y siendo éste un proceso natural”*.

Junto a la matización del proceso como *“de convivencia”* existen definiciones que lo establecen como proceso *“de comunicación”*, incluso de forma conjunta (Cuestionario 2012-2013) *“Para mí, la interculturalidad se define como un proceso de convivencia, comunicación e interacción, en la que los distintos grupos son iguales y ninguno se sitúa por encima de otro. La interculturalidad está cimentada en el respeto a la diversidad y el enriquecimiento gracias a las diferencias entre los distintos grupos”*.

6.2.2.3. Tratamiento o metodología

Igualmente se localizan respuestas que definen la interculturalidad como una metodología, una forma de actuación (Cuestionario 2011-2012) *“Cualquier propuesta, metodología o actividad que implique la relación entre dos o más culturas”*, o (Cuestionario 2012-2013) *“La interculturalidad es una metodología de actuación mediante la cual se promueve la cooperación laboral y personal entre individuos de distintas razas, que hablan lenguas diferentes o que poseen bagajes culturales distintos”*.

Igualmente se obtuvieron resultados que hablaban de tratamiento (Cuestionario 2013-2014) *“Tratar las diferentes culturas con igualdad y*

respeto. Concienciando a los alumnos con la importancia de conocer todas las culturas que nos rodean e intentar ser partícipes de ellas”.

En este caso sí que hallo valores similares, cercanos al 5,40% de las repuestas.

6.2.2.4. Políticas definidas de tratamientos de la diversidad

Asombrosamente, no encuentro ninguna mención a la política en las respuestas que generó la pregunta abierta, frente a una cifra superior al 30% que se obtuvo en la pregunta con respuestas múltiples.

6.2.2.5. Sistema general de categorías

Las respuestas, incluidas las ya analizadas, nos permitieron establecer una ilustración que nos permitía visualizar el árbol de palabras que generaron.

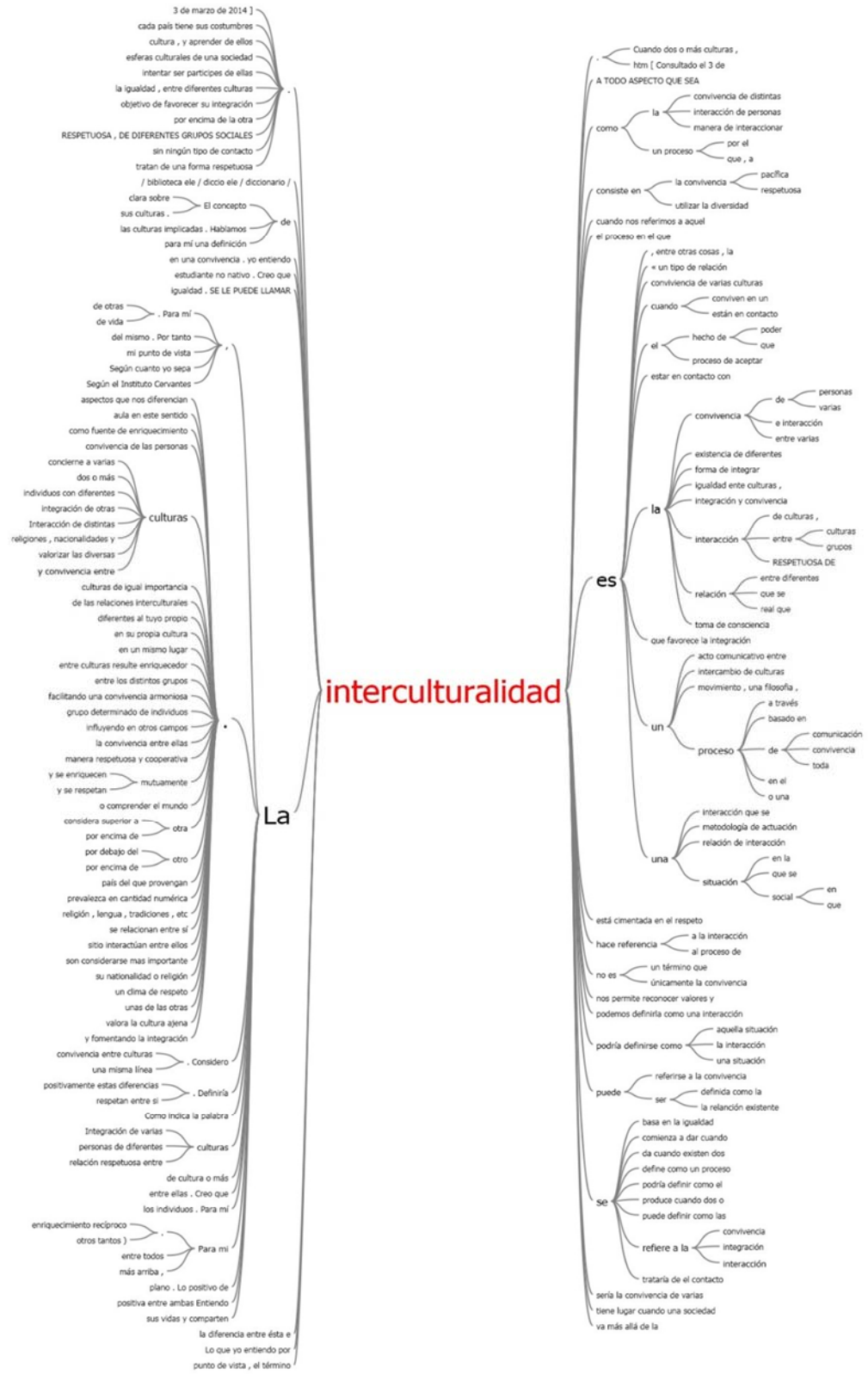


Ilustración 3 Interculturalidad

Nodos comparados por cantidad de elementos codificados

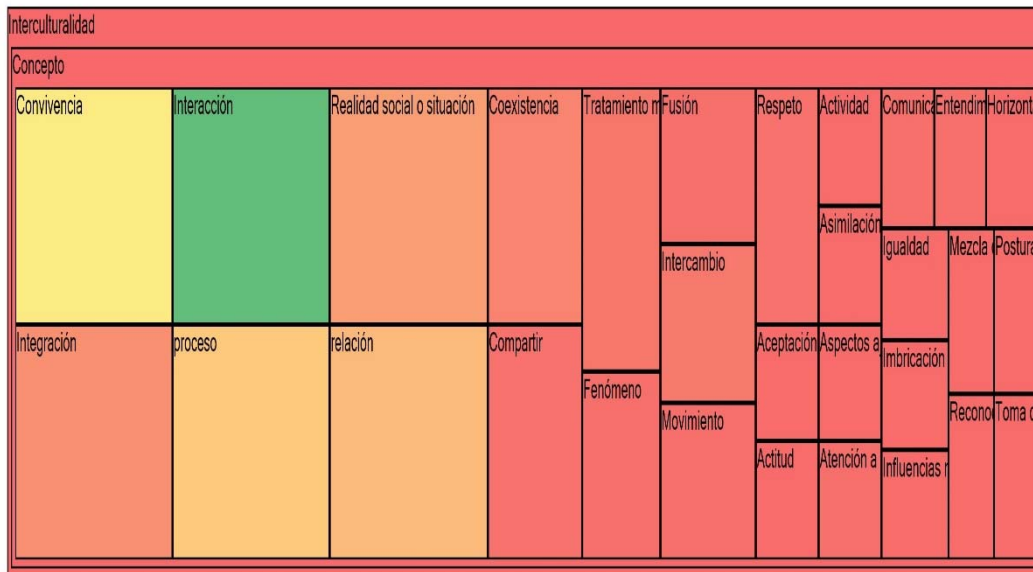


Diagrama n° 1. Categorías comparadas por número de referencias codificadas.

Aceptación y tolerancia se encuentran en las definiciones de interculturalidad del alumnado (Cuestionario 2011-2012) *“Aceptar y tolerar todo tipo de culturas, que ninguna cultura esté por encima ni por debajo de otra cultura, ver y comprender los aspectos positivos de cada cultura, y aprender de ellos”*.

Del mismo modo se relaciona con la actitud (Cuestionario 2010-2011) *“Actitud que promueve el reconocimiento y respeto hacia diferentes formas de ver y entender el mundo por parte de miembros de distintas culturas; no se pretende homogeneizar sino aceptar las semejanzas y las diferencias, como fuente de enriquecimiento”*.

Existen visiones que la relacionan con una actividad o un fenómeno (Cuestionario 2011-2012) *“Una actividad en la que se aprovechen los diferentes aspectos culturales de cada cultura, para aprender entre iguales de las diversas formas de actuar, pensar y comprender el mundo, más allá de una muestra unidireccional, sino más bien una actividad colaborativa,*

que implique el contacto y refuerce el interés por conocer, que es cuando empieza a producirse el conocimiento y la verdadera convivencia en paz”; (Cuestionario 2009-2010) “Es un fenómeno social en el que al menos dos culturas (nacionalidades) coexisten, se relacionan e influyen la/s una/s en la/s otra/s. La vertiente social de este fenómeno acaba influyendo en otros campos”.

La visión de la interculturalidad como convivencia, que matizaba las definiciones de la visión como “*situación social*” y “*proceso*”, también encuentra su protagonismo en el núcleo de la definición, como en (Cuestionario 2009-2010) “*yo entiendo interculturalidad como la convivencia de distintas culturas en un mismo contexto, fomentando el respeto y la tolerancia entre todos*”; con múltiples actitudes “*de sensibilización*”, como la integración y la situación de igualdad entre culturas (Cuestionario 2012-2013) “*La interculturalidad es la integración y convivencia de personas de distintas culturas donde ninguna cultura está por encima de otra. Esta convivencia se basa en el respeto a la diversidad y a la igualdad, interactuando en un espacio de aprendizaje mutuo*”, o mezcla, mestizaje un concepto más cercano a la transculturalidad (Cuestionario 2013-2014) “*La interculturalidad sería la convivencia de varias culturas que se mezclan y asimilan conceptos unas de otras. Difiere de la multiculturalidad, en la que las culturas conviven sin ningún tipo de contacto*”.

Definir la interculturalidad como una relación ocupa también su puesto (Cuestionario 2009-2010) “*La interculturalidad es la relación entre diferentes culturas*”, matizada por el respeto “*Interculturalidad puede ser la relación existente entre las distintas culturas de una forma respetuosa*”, el conocimiento y los valores culturales (Cuestionario 2013-2014) “*La interculturalidad es la relación que se establece mediante la interacción de culturas y que nos permite ser competentes en cualquiera de las lenguas que interactúan entre sí. Además de dominar el idioma debemos reconocer los aspectos sociales y culturales del mismo. Por tanto, la interculturalidad*

nos permite reconocer valores y formas de vida y nos permite identificarnos con nuestra comunidad cultural, a la vez que facilita el conocimiento de las diferentes culturas”.

Vista como integración, la encuentro equiparada a la interacción (Cuestionario 2013-2014) *“Interculturalidad se refiere a la integración o interacción de personas procedentes de diferentes culturas y con estilos de vidas diferentes que conviven y dialogan en un lugar concreto siempre respetando todas las culturas”*, matizada por la convivencia y la igualdad entre culturas (Cuestionario 2010-2011) *“Convivencia e integración de diferentes culturas en una misma situación geográfica donde ninguna es superior a las demás”*, o considerada un movimiento integrador basado en el respeto (Cuestionario 2011-2012) *“movimiento integrador de culturas basándose en el respeto mutuo y el recíproco enriquecimiento”*.

Existen otras muchas visiones limitadas a un futuro docente y no compartidas de interculturalidad que la definen como igualdad (Cuestionario 2010-2011) *“la interculturalidad es la igualdad ente culturas, en la que todas estas tienen el mismo valor y que sus conocimientos y existencias son necesarias para ser **“ciudadano del mundo”** y así comprender otras culturas y creencias para ponernos en la piel del otro”*; una sorprendente imbricación simbiótica (Cuestionario 2009-2010) *“Imbricación simbiótica de las esferas culturales de una sociedad”*; como reconocimiento de la diversidad (Cuestionario 2010-2011) *“El reconocimiento de la existencia de la gran cantidad de culturas que existen tanto en nuestro entorno cercano como en el lejano. Aprender a estudiarlas, resaltarlas y respetarlas”*; como toma de conciencia de la diversidad (Cuestionario 2009-2010) *“La interculturalidad es la toma de consciencia de que existen múltiples culturas, que todas son igual de respetables y de que ninguna está reñida con la otra”*; como atención a la diversidad cultural en la sociedad y en el aula (Cuestionario 2011-2012) *“Atención a la diversidad cultural del aula propiciando un enriquecimiento mutuo y no sólo integrando a nuestra cultura al estudiante no nativo”* y *“Reconocer la*

diversidad del aula, dar a conocer a todos los alumnos esa diversidad mediante actividades que fomenten el conocimiento y respeto hacia otras culturas. Aprovechar la multiculturalidad del aula en este sentido”; como coexistencia (Cuestionario 2012-2013) “El término describe la coexistencia de diferentes culturas y la relación que se establece entre ellas. Engloba la superación de prejuicios, de racismo y de las desigualdades que pueden darse en una sociedad, bajo condiciones de respeto e igualdad”, matizada por la convivencia

Como se observa existe una gran dispersión, se mezclan términos. Los conceptos de interculturalidad y multiculturalidad son términos diferentes con contenidos semánticos diferenciados y me sumo a las posturas que defienden la necesidad de clarificar y distinguir su significado. Una adecuada clarificación y un mayor nivel de formación en interculturalidad permitirían un mejor desarrollo del enfoque intercultural de la educación en Andalucía.



6.3. Las entrevistas grupales con los docentes

6.3.1. La cultura

Voy a iniciar el análisis con las creencias que, en relación con el término cultura, he obtenido de nuestra investigación. Las respuestas a la pregunta *¿qué entendéis por cultura?* que se obtuvieron presentan generalmente un concepto descriptivo, dentro de la tipología de las definiciones establecidas por Kroeber y Kluckhohn (1952), que incluye igualmente definiciones históricas, normativas, psicológicas, estructurales y genéticas.

Grupo I.E.S.

-Claro hay reconocimientos de costumbres y de todo, son hábitos, son actitudes, son valores, es un conjunto de todo yo no sé si lo podemos llamar el fenotipo de un pueblo. Por eso creo que cultura es igual a fenotipo”

-La manera de interpretar el mundo, en una región o en una cultura es distinta, eso seguro que se aprende pero es muy distinta de una manera o de otra. Podemos decir que la cultura es como el abrigo que el abrigo es pues... la religión que tengo o....o lo que como, pero luego que hay así detrás que es la manera de interpretar...no sé estoy pensando una cosa muy gorda...que es lo de la ablación del clítoris en algunas culturas ¿no? Y es que eso tantas, tantas actuaciones habrá habido para intentar cambiar las concepciones porque la cultura no sé yo si siempre lleva aparejadas cosas de estas.

Grupo de Trabajo.

-La cultura entiendo que es el conglomerado en el que se recoge el folklore, las costumbres, la ideología, la forma de ser, la forma de vivir, la forma de ver el mundo que tienen los pueblos, que tiene un conjunto de personas que conviven. Lo complicado de la cultura...es admitir esa forma de ver las cosas de diferente modo al tuyo, de entenderlo y poder contarlo también. Eso es muy complicado.

Igualmente se encuentran definiciones basadas en la Historia:

Grupo I.E.S.

-Desde el principio la sociedad comienza a mirarse a sí misma y esa visión con la historia, las vivencias, todo eso es lo que nos dice porque somos así o porque motivo hacemos determinadas cosas, eso es lo que yo creo que es la cultura.

-Yo lo veo como un bagaje de raíz histórica la cultura es la consecuencia, es lo que nos hace. Muchas capas que se van añadiendo.

Y, del mismo modo, normativas:

Grupo I.E.S.

-Yo lo veo como un código...ummm , un código que se construye con lo que hemos compartido y que nos dice la forma de relacionarte, de hablar, de forma de ser, lo que controla tu actuación diaria, las relaciones entre sexos ...¿no? y claro cada uno tiene sus códigos ¿es obvio no? El problema es cuando hay fallos en esos códigos.

-Si eso, un código de comportamiento y de expresión.

Es evidente que el concepto se ajusta a una visión sustantiva de la cultura, a una posesión, “*una maleta*” como nos explica un docente del I.E.S.

-A mí lo del bagaje me gusta porque yo a los chavales les digo “vuestras culturas son como maletas personales, sobre todo cuando viajas. Cada uno hace su maleta y la que hace cada uno es distinta, lo que tiene cada país es distinto. Y entonces dices vamos a abrir las maletas y vemos que cada una es distinta”

Esta descripción permite establecer relación con el concepto de Bauman (2002), “*dominar una cultura implica dominar una matriz de posibles permutaciones, un conjunto nunca completamente en marcha y siempre lejos de estar completo, en vez de tratar con una colección finita de*

significaciones”, esas diferentes permutaciones de una cultura, cada vez más global, son las diferentes “*maletas*” de las personas.

Las culturas entonces, desde esa visión sustantiva, se contemplan como diferentes y, en algún momento, se llega a establecer que es imposible la adquisición de una cultura ajena como se observa en la entrevista en el I.E.S.:

-Yo la realidad que vivo allí dista mucho de lo que tú me dices, yo veo la televisión y veo que el director de Galerías de fin de semana es un señor árabe y la señora que presenta el tiempo, no sé dónde está ahí la marginación, es árabe y el que hace el anuncio lo mismo, tienen derechos pero no son franceses, entonces ahí hay.....

-Claro que si porque estamos hablando de tercera generación...”.

-Cuando yo hablo de franceses hablo del bagaje.

Así pues, desde este punto de vista, nos encontramos en una situación de inmovilismo donde se produce una evidente relación de dominante-dominado, en la que una parte del grupo minoritario se ajusta a la descripción de Bonfil (1991) de “*cultura apropiada*”, mientras que otra parte, la mayoritaria de ese pequeño grupo, se ajusta a una situación de “*cultura impuesta*”. La descripción de los docentes del C.E.I.P. sobre la celebración de la Semana Santa y la Navidad en su centro refleja un grupo que se debate entre la cultura apropiada y la cultura impuesta:

-Yo no sé si estoy de acuerdo con eso (se refiere a la existencia o no de actitudes interculturales en el centro), a mí me ha pasado en varios cursos, esto año no me ha pasado, pero yo he tenido niños musulmanes, Yasim y toda la troupe y los negritos que la verdad es que ha habido cursos que cuando era la fiesta nuestra de Navidad, de pastores, que ellos no tienen nada que ver, que participan en todo. Aquí se celebra la Semana Santa, pero espectacular, los tronos, los nazarenos, las mantillas, cada sitio lleva un trono, pregón, saetas, la banda, vamos.... Como no te puedes imaginar. Pues... todo el mundo participa. Aquí hay un profesor de religión evangelista que también participa y los moritos...los negritos vienen con su ropa.

Ante la pregunta del investigador sobre la participación de los hijos de las mujeres musulmanas en las fiestas cristianas la respuesta fue taxativa:

-“No, no, es que ella ni pregunta, ella dice lo visto de pastor. Bueno, pues si usted lo quiere vestir,

- Bueno un poco, yo creo aquí que a los niños si les pregunta, pero ellos tienen una educación exquisita, se adaptan a todo. El Belén, bueno aquí se hace también, los Reyes Magos vienen al colegio y les dan un regalo también. Los Reyes Magos, sin problema.

Ciertamente la configuración del calendario escolar surge desde los criterios religiosos del grupo dominante, del mismo modo que los elementos culturales que se ponen en juego, como son en este caso las celebraciones religiosas.

La forma en que Bonfil (1991) entiende los recursos culturales como recurso heurístico, muy cercana a la visión de Appadurai (2001) hizo que se introdujese la visión de la cultura como posesión, o como recurso, lo que además me permitió verificar los conceptos iniciales de los docentes y que se cumplía el principio de intrasubjetividad uno de los principios de la triangulación.

En principio predomina la visión de la cultura sustantiva, aunque admiten la posibilidad de que pueda entenderse bajo las dos alternativas.

Grupo C.E.I.P.

- Yo creo que se entiende más como sustantivo ¿no? Yo de momento pienso como sustantivo, es más cercano ¿no? A conocerlo como sustantivo, pero no sé si también se puede entender como adjetivo. Y yo digo ¿Qué significa cultura? ¿Qué es la cultura hoy en día? Porque la cultura de la TV, por ejemplo ¡échate a dormir!.

Entenderla tanto como sustantivo como adjetivo divergió en las diferentes entrevistas grupales en virtud de la primera intervención, tras la pregunta,

y hacia dónde se dirigió la respuesta. En el caso de C.E.I.P. se orientó hacia el aprendizaje y el enriquecimiento:

- Claro, muchos españoles que se van a otros sitios, igual por motivos laborales a Alemania, a Inglaterra, hay muchos destinos y se van y su cultura se mueve y aprenden de los otros.

Mientras en el I.E.S. el planteamiento se concentró en el cambio:

-Creo que la cultura es sustantiva en tu sitio de origen, dónde tu naces, pero cuando viajas te enfrentas a cambios y ahí pierde el sustantivo porque ya no es totalmente tuya ¿no sé si me entendéis?

- Si vives en este mundo de hoy, todo es transitorio, no te puedes quedar anclado en una posesión, tienes que ir permanentemente cambiando, que abrir puertas, y ajustándote a la situación, esa capacidad de utilizar tus recursos. Si vas a Inglaterra o vas a China tú tienes que hacerte un cambio ¿no? Ese cambio...

No obstante, se plantearon respuestas que, si bien no cuestionaban el carácter sustantivo o adjetivo de la cultura, no entendían el cambio como el elemento que producía la conversión que se había planteado.

- En cualquier caso sea adjetivo o sustantivo la realidad es que se producen cambios. No podemos decir que cuando hay cambios es adjetivo y cuando no sustantivo. Porque naturalmente hay cambios siempre.

- Pero por qué hay elementos que son más, como más comunes y más de nuestra propiedad y esto es más difícil de cambiar que aquellos elementos que son más adjetivos, más eternos y en esos sustantivos si que tiene que haber diferencias importantes con otras culturas. ¡¡ Digo yo!!

En el grupo de trabajo el camino que se recorrió fue ligado al conocimiento ya la comprensión del resto de las culturas, a la interpretación de “lo cultural” y el reconocimiento de grandes elementos culturales comunes.

-Van ligados. Yo creo que las personas tenemos la necesidad de formar parte de algo ¿no? entonces de cierta manera nosotros

demandamos el formar parte de una comunidad y actuar, en cierta forma, las costumbres y tradiciones hay ¿no? Pero también considero que, como tú dices, como adjetivo, la cultura como adjetivo es importante entender lo cultural y abrir un poco la mente a distintas formas, a distintas culturas, a distintos matices de la vida. Porque también, de esa manera te enriqueces ¿no' no encerrarte en tu cultura, en tu raíz, en tus tradiciones, de la comunidad a la que perteneces, sino que seamos capaces también de eso de ver lo que hay fuera.

-Nosotros en el cole cuando hablamos de cultura, por ejemplo con esto de los distintos jugadores de otros países en el fútbol ese... opio....ummm cuando hablamos de cultura....porque tienes que tener muy presente la tuya y no puedes adoptar. A mí me gusta que vean que la cultura es....que depende de dónde vivas, pero que también depende de donde puedas vivir o de cómo te gusta disfrutar de las cosas. Yo les pongo diapositivas de templos romanos y luego de griegos y dicen “eso es romano” es decir que rápidamente ubican las cosas, pero el origen son los griegos y los conocemos gracias al imperio romano, que lo copiaron y lo copiaron otros, pero yo lo que quería que viesen es como algo que parece que sólo pertenece a una cultura en realidad es de todos. O por ejemplo con el Día de Andalucía estamos con el aceite de oliva andaluz que parece que es algo que es único de nuestra cultura, pero tenemos un alumno marroquí en clase y dice “oye yo también tengo aceite de oliva en casa cuando voy de vacaciones y sabe parecido. Es decir, el abrirles las mentes a que la cultura es algo que se absorbe pero no es algo totalmente rígido que naces con ella, bueno con la cultura de un sitio y no puedes cambiarla.

Con el mismo criterio y afirmando la existencia de grandes elementos culturales comunes se muestran en el I.E.S.

-Aunque algunas costumbres son comunes también a muchas culturas ¿no? Porque de dónde se deriva el patriarcado que también tenemos aquí, eso no es solamente

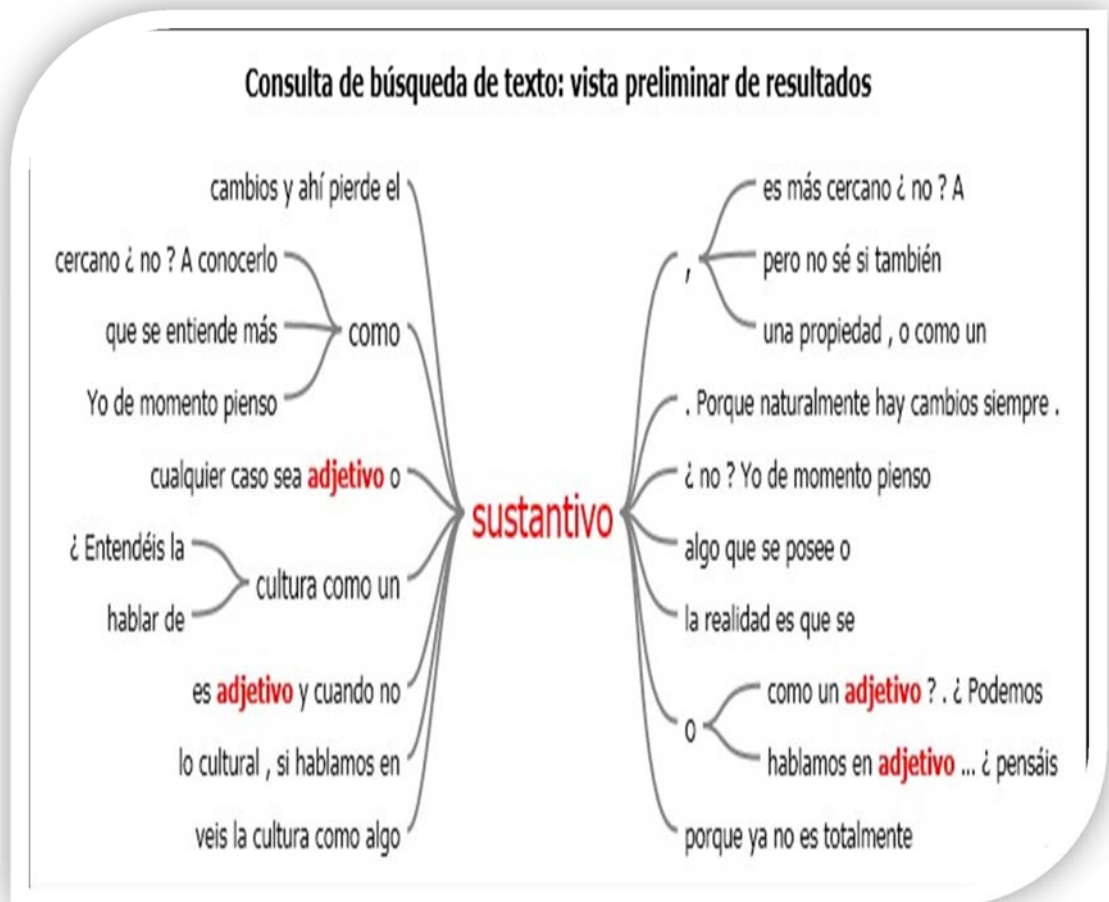


Ilustración 4 Cultura o lo cultural

Las diferencias en la gestión de los diferentes culturales pueden llegar a generar conflictos, como afirman en el C.E.I.P.:

-Se me ha olvidado comentarte que la cultura vista desde el conjunto de costumbres y estas normas de cada pueblo, en ciertos aspectos si los enfrentamos unos con otros pueden generar conflictos.

Esos conflictos culturales, pueden afectar a los derechos humanos, quedando establecido, además, que el derecho está por encima de elementos culturales como las tradiciones, etc.

Grupo I.E.S.

-Pero claro toda va cambiando la sociedad va siendo más global y podemos empezar a adquirir unas costumbres que sean más universales, aunque siempre estará por encima el derecho.

-Eso es... No sé a ver yo creo que para cambiar la cultura en un momento dado cuando hay conflictos culturales que afectan a los derechos humanos como lo que hemos comentado antes de la ablación y eso sólo lo podrás cambiar a través de la cultura porque a través de la educación no sé si podría.

Igualmente condujo a plantearse la posibilidad de establecer criterios de valoración sobre las culturas de las culturas, con resultados totalmente distintos según el grupo al que se entrevistaba:

Grupo de trabajo.

-Yo creo que hoy en día cualquier cultura es totalmente válida ¿por qué mi cultura va a ser mejor que las otras? Es que.....

-Es que es muy difícil medir los comportamientos, yo puedo ser de otra cultura o de otra religión.

Grupo I.E.S.

- Claro habría que ver como valorar las culturas. El hecho de que en los países musulmanes existan esas situaciones significa que está utilizándose la cultura para imponerse sobre una parte de la sociedad.

-Esto me recuerda una anécdota del”....” Una chica que con el profesor de Educación Física y le dice que se niega a hacer deporte porque su cultura no le permite hacer educación física....

-Pregunta aquí que tenemos mucho de eso. Hasta qué punto ya estamos entrando en problemas serios.

-Claro al final acaba convirtiéndose en un problema gordo.

Esta afirmación que establece la cultura como excusa, de dominio o de exclusión, conduce a la comprensión de que en muchos casos se interpretan como culturales conflictos que son sociales o, en algún otro caso, de género y de dominación o simplemente xenofobia. Usar un argumento cultural para explicar un hecho político o económico esconde un uso generalmente dirigido a defender o excusar el comportamiento de los poderosos contra los débiles. Afirma Buruma (2011) que los hombres talibanes creen, sin ninguna duda, en que su dominación sobre las mujeres es un privilegio cultural y una exigencia divina, transmitida por la religión.

Es importante resaltar que no es fácil encontrar opiniones en esa línea, muchas veces incluso acusando de pretender imponer medidas xenófobas a quien pretende todo lo contrario, pues como dice Wassyla Tamzali (2010):

Por una razón u otra son escasos los que dicen lo que piensan y más escasos y escasas, los que abordan esta cuestión. Algunos incluso se niegan a tener una opinión. “*No es mi cultura, ni mi entorno, ni mi vida*”, estas palabras fueron escritas por un profesor universitario francés, más exactamente del Observatorio de las Religiones del Instituto de Ciencias Políticas de Aix-en-Provence. Para remarcar su indiferencia, remachó el clavo diciendo que el velo integral no le molestaba más ¡que los hombres que llevan gafas negras dentro de coches con cristales opacos!

Partiendo de esa indiferencia en el corazón de Europa, ¿qué sería de la esclavitud, de la poligamia, del matrimonio de las niñas núbiles, de las mutilaciones sexuales, de toda “la cultura” del mundo? ¿Habría que enseñar a partir de ahora los derechos humanos con sus límites, la esclavitud no, el burka sí? ¿Tendré que aceptar hablar cuantitativamente de los derechos fundamentales y renunciar a la idea de su imprescriptibilidad y de su indivisibilidad? (pág. 62).

Grupo I.E.S.

-No, no y cuantas generaciones de inmigrantes árabes de tercera generación y con estudios universitarios, están en una situación laboral que ninguna.... Y que la integración...

-Eso me recuerda la situación que se generó hace cinco años ¿os acordáis? Cuando los problemas de los banlieu.

Investigador. ¿Fue una situación generada por un problema cultural o por un problema social?

-Bueno fue algo que estuvo totalmente mezclado, había problemas sociales y a la vez culturales.

-Es que tú hablas con los franceses y ellos no distinguen, esa apreciación que yo tengo viniendo de España que me sorprenden situaciones que están, lo vea o no lo vea, muy integrados a nivel de papeles, de derechos...muy integrados. A mí me sorprende, me llama la atención, porque lo veo a veces como una reconquista. Ellos lo ven natural, son árabes, son musulmanes pero ellos mandan a sus niños al Liceo.

Así pues, he de considerar considerar que las visiones sobre cultura de los docentes que han colaborado en la investigación se encuadran en un concepto descriptivo, con contenido normativo y sistémico, pero con posibilidad de cambios que flexibilicen el sistema. Entienden que la apertura y el cambio cultural pueden ser herramientas de emancipación, en línea con los objetivos de la teoría crítica y en alguna medida se gestionan en la pequeña ruptura de lo acostumbrado.

6.3.2. La multiculturalidad

Quizás resulte sorprendente encontrar una definición por contraposición y es posible, como dice Harris (2000a, pág. 17), que conforme un ingrediente fidedigno del concepto. Nos dice un docente del C.E.I.P." *Está claro que no es la interculturalidad*".

Las repuestas obtenidas diseñan un espacio geográfico compartido por múltiples culturas que se mantienen aisladas y sin relación. No obstante existen planteamientos que únicamente tienen en cuenta la diversidad.

Grupo C.E.I.P.

-Yo veo la multiculturalidad en la existencia de muchas culturas.

Sin embargo, las matizaciones son generalizadas.

-Es la existencia de diversas culturas, pero sin aportación.

-Claro son diversas culturas pero aisladas.

-No se relacionan entre sí. Como una forma de decir, en la sociedad, por ejemplo, aquí en este colegio hay muchas culturas, pero sin hablar con el ajeno, entre ellas.

Grupo I.E.S.

-Para mí la multiculturalidad es que en la zona haya muchas personas de distintos países que convivan independientemente, no hay una mezcla, que haya muchas comunidades culturales pero aisladas.

-Son muchas culturas, pero establecidas por zonas. Es lo que muchas veces se dice son como las mesas ¿no?

Se encuentra reflexión sobre el concepto y modificaciones sobre su antigua visión del término.

-Pero eso no sería ya así yo también pensé hace muchos años en un viaje fijate hay un barrio latino y también un barrio chino ¡qué bonito! y yo pensaba que era interculturalidad, pero luego comprendí que al estar separados los barrios es que no había relación entre ellos. Muchas, muchas culturas, si pero yo quiero ver que no haya barrios concretos sino que haya de todo en todas partes.

-Pero al final eso tendrá que suceder ¿no? Es decir, o se aceptan esas culturas y hay integración o no tienen futuro.

No obstante, existen opiniones que cuestionan la situación de aislamiento, basándose en ciertas relaciones que se establecen, en el entorno de la gastronomía y el turismo y denominan interculturalidad a ese tipo de acción.

-¿Tú no crees que cuando hay esos distritos, esos barrios que son pequeños....?

-¿Ghettos?

...no me gusta la palabra ghetto, prefiero parcelas. El hecho de que en Nueva York vayan al “*Little Italy*” a cenar, ahí hay interculturalidad.

-No.

-Yo creo que en el momento en que entran y están probando otro tipo de cocina están viendo, será mínima pero ahí hay una relación una visita.

-Pero es solo un cierto interés igual turístico, pero no hay relación.

La comprensión general del término quedó, en relación con su centro, significativamente clara.

-Mira yo voy a apuntar una cosa y no me voy a referir a Francia ni a Estados Unidos me voy a ir al recreo. Los chicos chinos generan círculos cerrados donde para preguntar tu algo lo escuchan como un chirrido, ahí no tienes cabida, sólo tienes cabida si solamente hay....

-Y ¿qué hacemos en clase, niño de primero A (nombre Chino)? obligado a estar con niños españoles a hablar, trabajar ¿por qué salen al patio y uno para cada esquina?

La entrevista grupal con el grupo de trabajo, incorporó otros criterios provenientes del mundo anglosajón como el “melting-pot” tomado de la obra teatral de Israel Zangwill (2007), así pues, el concepto de mezcla se deslizó en la entrevista, así como la necesidad de apertura, comprensión y

enriquecimiento que habían comenzado a aparecer en el apartado reservado a la cultura. Como se aprecia es importante establecer el concepto de cultura, pues de este se van derivando sus compuestos arrastrando el mismo contenido semántico.

-Una ensalada jajaja bueno es un concepto australiano ¿no?

-Bueno el melting-pot es un concepto americano ¿no?

-Ensalada todas las culturas mezcladas, una mezcla de culturas, de conceptos, de costumbres, de todo.

-Nada un poquito de mix de cada cultura, pero verlo un poco como en global, que se tenga la idea de una cultura global que trata del encuentro entre culturas que cada significa lo que te enseñan.

-No sé yo creo que eso que multiculturalidad lo que la propia palabra significa, son muchas culturas, pero yo me mantengo en mi idea de que las personas, por lo menos hoy en día tienen la necesidad de sentirse arraigadas en la cultura, de pertenecer a un grupo, yo creo que es así. Que sí que es cierto que desde pequeños tenemos que intentar que nuestros niños abran sus mentes, que sean respetuosos con los demás, pero...hombre vamos en el camino ¿no? Estamos intentando trabajar eso y que en el futuro no se den problemas de ese tipo ¿no? Pero si me mantengo en que yo pienso que las personas tienen esa necesidad de sentirse arraigados pues a una cultura.

-Yo en el concepto, en la oposición el Tema 5 que es el de cultura, a mí me encanta ese tema y para esto hablaban del término "melting-pot" y realmente eso, es decir, una olla en la que hay un montón de culturas cada una bombeando y que hacen que cuando estás allí en un autobús sentado y tienes dos chicanos al lado y tienes uno de color, ahí te das cuenta cómo funciona esto de la multiculturalidad y eso es lo que vamos a tener aquí el día de mañana. Y Andalucía, dentro de lo que cabe, está ummmm todavía un poco más atrasada, porque también es que el volumen de... La cantidad de trabajo que ofertamos está más limitada pero vas a Madrid y hace ya cinco años y te asombras y cuando fui a Barcelona, simplemente en un viaje de un día te das cuenta de cómo ha cambiado. Porque en Barcelona por ejemplo están ehhh está el metro y luego están los ferrocarriles de la Generalitat que es otro metro pero que pertenece a la Generalitat y el metro que pertenece...bueno ya sabéis como va ¿no? Entonces vas en el

metro y sólo hay gente de fuera...italianos hay muchísimos turistas, gente sudamericana que está trabajando aquí y yo creo que es la vida que luego nos encontramos en el aula y que hay que saber capear.

-El melting-pot para mí es un montón de culturas cada una buscando su sitio y a la vez todas encerradas en las mismas en las mismas...en el mismo sitio geográfico.

-Pues describía así la sociedad americana y la verdad es que aquello me llamó mucho la atención y al verano siguiente estuve en California muy cerca de Méjico y al ver ese trasiego de personas y tal y es cuando realmente ves cómo funciona el ...¿qué quiere decir realmente el término melting-pot?, pero lo mismo pasa con todos los términos que estáis diciendo, es decir si se lo explicas le dices un día...vale la capital de Irlanda es Dublín y mañana igual me acuerdo o no, pero si les has puesto un baile y les has hecho que bailen todos saben que el color de Irlanda es el verde ¿por qué? Porque se han metido en ello, han tomado un batido de color verde, es decir pintamos la leche con un colorante artificial, en fin, el trébol

Tuve la sensación en aquel momento, de que para el grupo de trabajo era más importante desarrollar aspectos prácticos que teóricos, sensación que se vino a confirmar en el momento en que contrapusieron teoría y práctica al hablar de multiculturalismo. Resultaba de gran interés conocer si los docentes tenían alguna referencia sobre las soluciones políticas que los países del área anglosajona aplican a la situación social multicultural, por cuanto se puede considerar la interculturalidad como la solución alternativa al multiculturalismo.

-Multiculturalidad quizás sea un tema más teórico y multiculturalismo sea algo que se palpa ¿no? Es decir lo que realmente, la práctica, no sé yo lo veo un poco así

Realmente, ninguno de los docentes tenía conocimiento del término, aunque al hablarles de políticas activas de reconocimiento y redistribución, alguno lo identificó con la discriminación positiva.

Grupo I.E.S.

-Investigador: ¿Conocéis las políticas de redistribución y reconocimiento? Reconocimiento de la identidad y la redistribución sobre los grupos desfavorecidos, la política de cupos, fundamentalmente.

-¿Te refieres a los cupos de entrada al país?

-Algo así como una discriminación positiva ¿no?

Grupo de trabajo.

-Yo he dado muchas asignaturas en la universidad pero eso no me suena.

Grupo C.E.I.P.

-Esto no me suena de nada....Si no nos lo explicas un poco. Pero parece similar al otro concepto.

Grupo I.E.S.

-Lo que yo te decía antes, en mi opinión y sin haber leído mucho del tema hablamos de las cosas con la información que tenemos o de lo que lees en los periódicos y tal, yo no me he leído ningún libro sobre el tema.

-Yo creo que se utilizan expresiones normalmente como distinciones entre la multiculturalidad y la interculturalidad. Pero no conozco el término.

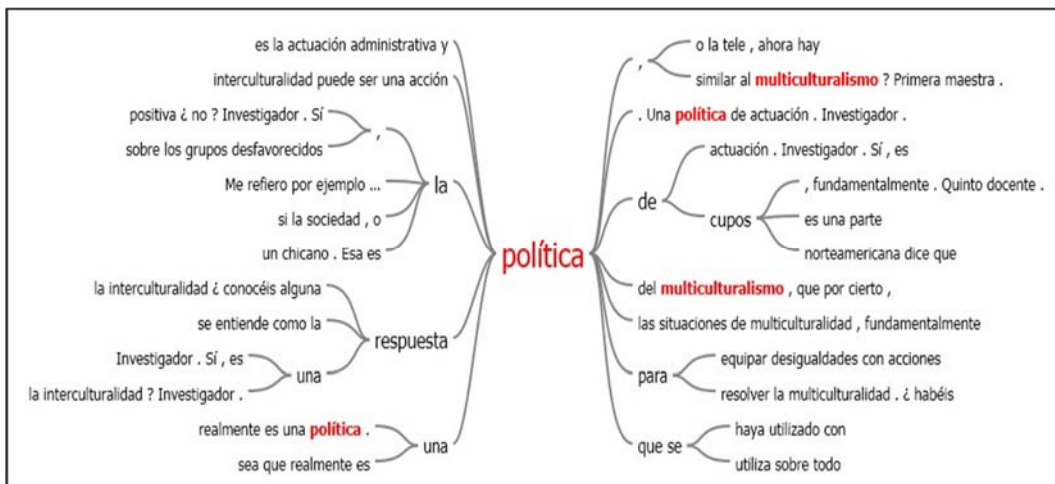


Ilustración 5 Multiculturalismo

Resulta significativa la comprensión del concepto de multiculturalidad y la relación que los docentes establecen con una situación social en la que se constata la existencia de diferentes culturas en un mismo espacio geográfico y social. Sin embargo estas culturas cohabitan pero influyen poco las unas sobre las otras y no suelen ser permeables a las demás. Por otra parte, en aquellas fechas existía una continua información sobre el fin del modelo multicultural, pero realmente ni la prensa generalista ni las agencias, salvo el diario “Público” (Del Pino, 2011) o el periodista Antonio Papell de cuyo artículo “*El fracaso del multiculturalismo*” se hicieron eco diversos periódicos como los diarios de León (2010), Soria, o Valladolid, se referían al multiculturalismo.

La multiculturalidad refleja los cuatro ámbitos culturales que establece la teoría del “*control cultural*” de Bonfil (1991), el propio, el apropiado, el enajenado y el impuesto.

Se halla el ámbito cultural propio en la organización de los grupos en su vivienda o en el espacio del patio del centro escolar:

-Entrevista grupal en el I.E.S. Mira yo voy a apuntar una cosa y no me voy a referir a Francia ni a Estados Unidos me voy a ir al recreo. Los chicos chinos generan círculos cerrados donde para preguntar tu algo lo escuchan como un chirrido, ahí no tienes cabida, sólo tienes cabida si solamente hay....

Se encuentra cultura impuesta, en la actividad de las aulas, en el cumplimiento de normas ajenas pero obligatorias al grupo.

Grupo I.E.S:

- Y ¿qué hacemos en clase, niño de primero A (nombre Chino)? obligado a estar con niños españoles a hablar, trabajar ¿por qué salen al patio y uno para cada esquina?

En cuanto a la cultura apropiada, se refleja en determinadas actitudes que, al mismo tiempo y de acuerdo con la teoría del “capital cultural” de Bourdieu (1979), intentan la adquisición de un capital cultural, mediante una apropiación simbólica.

Grupo C.E.I.P.

- Claro vienen con el enterizo y el pañuelo aquí en la cabeza. No es un burka es la túnica que va de los pies al cuello y el pañuelo. Pero sus niños en Navidad, en Navidad de pastores.

El ámbito de la cultura enajenada se encuentra en aquellas festividades que se celebran, en alguna manera folklorizadas, en aquellos elementos culturales que, pese a que puedan ser excusas de dominación de género, son entendidos por los miembros del grupo como fundamentales.

Grupo C.E.I.P.:

-Aquí se celebra Halloween que tampoco es una fiesta propia nuestra....

-Es cierto que muchas veces los ponemos pero no entramos en los motivos de las celebraciones, de Halloween, con la historia de tal y cual, al menos en los cursos superiores.

Grupo de trabajo:

-Lo de Halloween por ejemplo, hay que ver más allá de las chucherías vimos que las brujas fueron las primeras sanadoras que hubo en el mundo ¿no? Es decir que no es fácil encontrar un punto de vista real.

6.3.3. *La interculturalidad*

A medida que las entrevistas fueron avanzando y profundizando en los tópicos iniciales de investigación, fue evidente que establecer definiciones era complejo. Del mismo modo resultaba patente que las visiones de los docentes establecían claras diferencias entre los términos propuestos, por lo que, en ocasiones, se recurría a las contraposiciones para establecer las visiones personales.

Grupo de trabajo:

-Si multiculturalidad es muchas culturas mezcladas interculturalidad será... no sé muchas veces no sabemos el significado real de los términos.

Hay que ser consciente de que, en los lenguajes naturales, existe la posibilidad de que un mismo término puede vincularse con distintos conceptos como, en mi opinión, sucede con los términos de cultura, multiculturalidad o interculturalidad. Del mismo modo, opino que se da la circunstancia opuesta, que una misma realidad se expresa con diferentes términos. A estas circunstancias se debe añadir que en el uso social del lenguaje a los términos se les va adhiriendo segundos y terceros significados.

En todas las entrevistas se estableció una línea definitoria de la interculturalidad que se articulaba sobre la interacción, la relación, la conexión o el intercambio, unas veces como cimiento del término y otras como requisito fundamental para su existencia. El diccionario de la RAE define interacción como “*Acción que se ejerce recíprocamente entre dos o más objetos, personas, agentes, fuerzas, funciones, etc.*”, por lo que muy bien puede entenderse como soporte de la interculturalidad.

Grupo C.E.I.P.

-La interacción entre las culturas dentro de un mismo terreno... de una misma zona, sin ser ninguna, en verdad se supone que sin ser ninguna dominante. Pero la realidad está clara y siempre hay una dominante, hasta en las relaciones entre las personas. En este caso sería la nuestra la cristiana.

-También es importante el respeto, porque una vez que se conocen las culturas se pueden respetar, ahora...tú no puedes respetar algo que no conoces. Entonces por eso es muy importante el conocimiento, ver las interacciones como algo positivo y que vayan intercambiando valores.

-Ese es el objetivo principal ¿no? Para poder llegar al término. A entender que el chino puede tener otras cosas.

Grupo I.E.S.

-La interculturalidad sería la conexión, yo vengo con mi bagaje, pero voy a una sociedad donde hay normas que tendré que... y espero que me traten como ciudadano y me respeten a mí. Eso sería lo ideal.

-Yo creo que es un intercambio.

-Pero un intercambio que sea igual, que exista realmente.

-Claro que existan cesiones por las dos partes.

-Pero siempre bajo el derecho que hay porque a veces ellos mismos lo intentan evitar como con lo de la educación física.

Como se observa, esa interacción debe ser positiva, con intercambio de valores y conocimientos, no puede ser una relación que imponga la cultura ni del grupo dominado, ni del grupo dominante y, fundamentalmente, ha de estar regulada por el derecho.

Ahora bien la interculturalidad también es entendida como un proceso, con distintos matices, de cambio, de comparación y superación, de integración o de aprendizaje

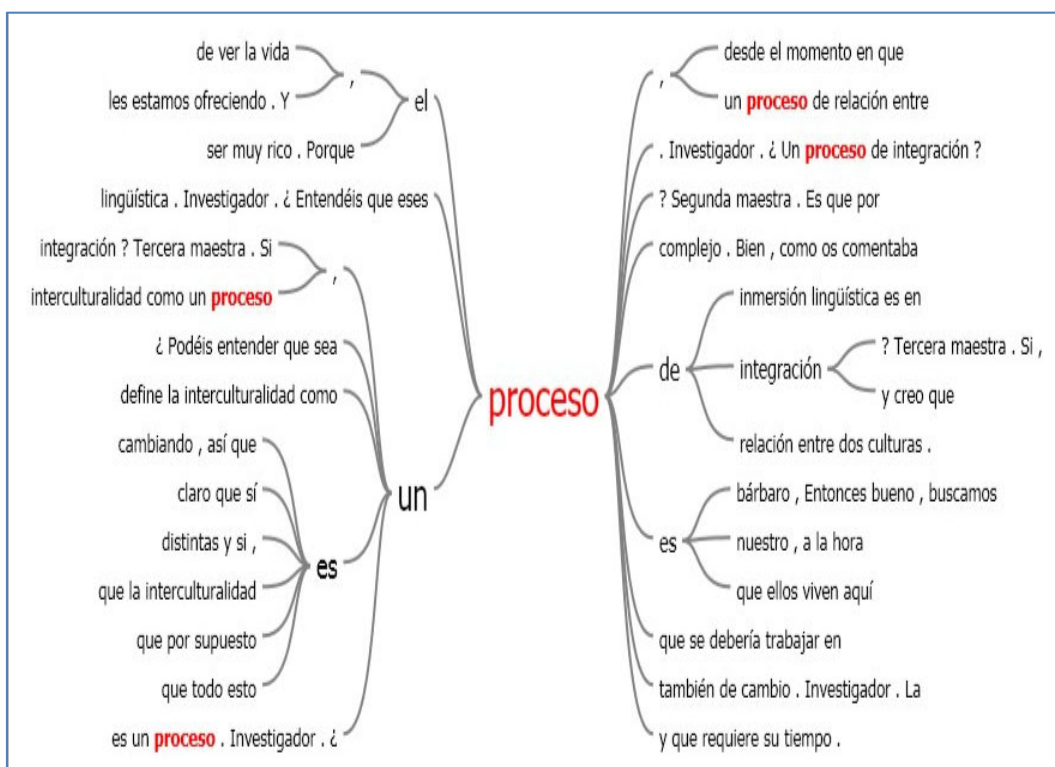


Ilustración 6 La interculturalidad como proceso

Grupo de trabajo.

Yo lo entiendo como un proceso constante de comparación y contraste entre una cultura y otra, intentando superar las diferencias que a lo mejor se notan más de lo que tú crees.

Grupo C.E.I.P.

-Un proceso de integración y creo que de cambio, porque nuestra cultura ha evolucionado desde que está en contacto con otras culturas, entonces ahí se va cambiando, así que es un proceso también de cambio.

El proceso de interculturalidad definido por el informante afecta de igual manera a los componentes del grupo dominante, mayoritario de nuestra sociedad y a los grupos minoritarios, el cambio afecta de forma similar al conjunto de la sociedad multicultural que ocupa el territorio.

-Es que por supuesto es un proceso, desde el momento en que aquí hay otras personas trayendo sus diferentes actividades, su diferente forma de ver la vida, el proceso es que ellos viven aquí para, acostumbrarse a lo que nosotros les estamos ofreciendo. Y, el proceso es nuestro, a la hora de adquirir nosotros los valores para admitir ese tipo de culturas. Porque es verdad que somos selectivos, pero adoptamos cosas, algunos de sus carnavales.

-Claro es que hay que mirar cómo viven, que otro tipo de fiestas hacen o solamente vemos el pasacalles que ellos hacen. No nos acordamos que ellos están viviendo aquí las veinticuatro horas del día y como celebran sus cosas con su familia. Es muy poco lo que se ve y, entonces pienso claro que sí es un proceso.

Es relevante que el docente comprenda la realidad de un proceso que tiene una gran significación en los espacios públicos, pero que en los privados, se enlentece, se distorsiona y se desarrolla a distintas velocidades en las diferentes generaciones.

Una vez establecidas con mayor o menor precisión las creencias de los docentes en relación con el significado del término interculturalidad era importante establecer cuáles eran las condiciones en las que ese proceso, esa interacción se pudiera desarrollar de forma óptima.

Los docentes del C.E.I.P. establecieron como un requisito fundamental para poder desarrollar la interculturalidad la colaboración familiar, la implicación en el desarrollo del proceso de integración del alumnado. Se establece un vínculo con otro de los requisitos que nos aparecen en la investigación la ampliación de la interculturalidad a los entornos próximos.

Grupo C.E.I.P.

-A mí me importa muchísimo la implicación de las familias. Es muy importante, porque muchas veces los niños no tienen los prejuicios que los padres tienen.

-Pues no lo sé. Aquí en este centro procuramos que los padres participen en muchas cosas, pero si es cierto que...yo no sé cómo o si la sociedad, o la política, o la tele, ahora hay muchos programas "Españoles por el mundo" y así, me gustan mucho a mí, me encantan que si los padres del niño lo ven pueden decir

pues mira no están mal los moros, o, no están mal los chinos. ¿Sabes lo que te quiero decir? Pero la desinformación.... porque yo veo eso y entiendo muchas cosas. Pero la raíz, la raíz y lo que mame en su casa....

Ciertamente, como ya ha quedado establecido, el proceso del alumnado se ve profundamente influido por sus entornos próximos, no conseguimos avances si después en el seno de su hogar se reproducen conductas que cuestionan la igualdad o juzgan basados en estereotipos, en prejuicios.

Grupo C.E.I.P

-Claro ¿Cuántos padres....? Ahora se escucha mucho menos, pero yo me acuerdo de pequeña mucho el tema de los gitanos. ¡No te juntes con un gitano! Y...eso te lo van metiendo poco a poco. Entonces, aquí ahora estamos con el tema de que han venido muchos hispanoamericanos, y claro en el colegio hemos tenido muchos y se han ido, cuando ha comenzado, ha venido la crisis se han empezado a marchar, y ya ves decían ¡Aquí han venido a tener hijos y llevarse los mil quinientos euros!

-Es verdad y muchas de nosotras nos preguntamos que por qué pasa eso.

-Pues porque hay mucho que trabajar sobre nuestra y cultura y las diferentes culturas que tenemos en nuestra sociedad.

-Y.... ¿Cómo hacemos eso?

-Trabajando en la escuela, trabajando con los políticos, trabajando en la calle....

Se introduce un elemento fundamental con el que se muestran de acuerdo los distintos informantes en los diferentes grupos y que establece la necesidad de extender la interculturalidad fuera del centro y el horario escolar, así como extender la posible acción formativa en interculturalidad a toda la comunidad.

Grupo I.E.S.

-Hay que seguir con la interculturalidad nosotros hacemos muchas veces la valoración de un comportamiento que no es y al contrario porque nos falta el bagaje que nos permite interpretar. A veces decimos que ellos es que no respetan, es que no valoran y a lo mejor lo que hace falta es formación y esa sería también otra historia. Que a lo mejor no tiene porqué ser en el centro, a lo mejor puede ser un barrio. Pero formar a estos chicos que vienen para que conozcan y que sepan que si una muchacha tiene una falda corta no puede interpretarlo como lo interpretaría en su país. ¿no? Y que entonces claro que no es...de hecho en Almería yo sé que en la comarca de El Ejido donde hay una inmigración muy grande hay muchos problemas y con relación a la mujer hay muchas violaciones. De personas árabes o africanas que violan a las muchachas porque como va así pues ella lo que sigue después se lo ha ganado ¿no? Entonces a ese muchacho habría que aplicarle toda la seguridad posible, por supuesto, pero también habrá que explicarle que su país y este son diferentes.

-Bueno yo creo que esas personas no han pasado por el sistema educativo de aquí, por el sistema español. Simplemente han llegado a trabajar aquí y no han recibido formación.

Claro por eso hay que trabajar la interculturalidad también con ellos, con los que ya no están en edad escolar y además sino lo hacemos como ellos van a poder transmitir esos criterios a sus hijos.

Igualmente existen coincidencias grupales respecto a la necesidad de ejercer acciones desde las instancias políticas, institucionales, al margen del posible enfoque intercultural de la educación en Andalucía que ponen en cuestión, como nos muestra la respuesta obtenida a la pregunta “¿Conocéis algún plan o alguna instrucción que la Junta de Andalucía os trasmite para implementar el concepto de interculturalidad?” en la entrevista grupal en el C.E.I.P. “La verdad es que no creo que existan”.

Grupo I.E.S.

-Pero yo sacaría una conclusión de ahí que para que haya interculturalidad tiene que haber acciones que comiencen desde la institución.

-Sí, pero eso no está en que tú lo digas, si tú no haces esto y esto y esto no hay nada.

Otra característica fundamental para el desarrollo de la interculturalidad debe ser el respeto, como se aseguró en el grupo C.E.I.P.

-También es importante el respeto, porque una vez que se conocen las culturas se pueden respetar, ahora....tú no puedes respetar algo que no conoces. Entonces por eso es muy importante el conocimiento, ver las interacciones como algo positivo y que vayan intercambiando valores.

Un condicionante esencial que sólo apareció en el grupo del I.E.S. establecía como un requisito fundamental fue el aprendizaje del idioma, la inmersión lingüística.

-Lo primero para lograr cualquier tipo de interculturalidad es hacer que poner los recursos para que esos chicos puedan aprender el idioma, eso es lo principal y luego ya seguir el ritmo, incluso antes que entrar en clase y dar matemáticas o ciencia.

-Si yo estoy completamente de acuerdo, una compañera estaba haciendo un estudio sobre el apoyo en clase y claro, sin conocer el idioma se pierde tiempo y recursos. Incluso las subvenciones de mantenimiento de estructuras maternas no han funcionado bien.

-La integración por ahora es una cosa que va lenta y si hay que añadirles más tarea, bueno pues yo no lo veo. Es que si al niño le pides tanto, quizás cuando se vaya integrando haya posibilidad de poder hacerlo, pero en un principio, lo importante es que el niño se adapte primero, aprenda.

-Para que el niño se integre se adapte, aprenda y avanza el niño necesita de inmediato la inmersión lingüística.

Los informantes entienden que esa inmersión lingüística, es una actividad intercultural desde el momento en que se produce, desde que el alumnado inicia el aprendizaje "*Desde el momento que empieza tiene sentido*".

Igualmente el grupo de trabajo entiende la importancia del dominio del idioma, pero desde una perspectiva más cercana a la construcción de la tercera cultura de Casmir (1992) y a la comunicación intercultural.

Todo bilingüismo tiene como objetivo un tanto oculto el que los alumnos conozcan la cultura que tienen a mano y la manera de entenderse en que un conjunto de países puedan tener un trasiego y de la misma forma que hoy podemos ir a Barcelona o a Madrid aprender otras lenguas pueda ser un empuje para fomentar la multiculturalidad y se acabó lo de las culturas independientes y más con el trasiego que hay hoy día., tengo una clase de veintitrés niños y hay muchas nacionalidades, parece la ONU nicaragüenses, argentinos, marroquíes, rusos, españoles y te tienes que enfrentar a esa diversidad

Se entiende que sin el dominio del idioma, la comunicación intercultural ofrece dificultades:

Grupo de trabajo.

-porque si tienes a una mama de Holanda a lo mejor le puedes hablar en inglés perfectamente, pero si tienes a una mama de Marruecos a lo mejor no lo puedes hacer. Y hay que tener en cuenta las dificultades que te puede generar comunicarte con esa madre cuando el niño todavía no está ducho en el idioma. Y tenemos que tomar conciencia de que eso no es una moda que eso va a continuar, que esta gente ha llegado para quedarse y cada vez el número de distintas nacionalidades será mayor y si no los estamos aculturando desde pequeños luego pasa lo que pasa que pasa con...hoy me ha dado un miedo terrible escuchar el telediario que hay renacimientos de cosas como Amanecer Dorado o una barbaridad así.

Pero incluso con el dominio del idioma las diferencias en las claves de interpretación generan situaciones de profunda confusión que hacen necesarios grandes esfuerzos interpretativos.

Grupo C.E.I.P.

-De todas formas, es más complicado de lo que parece. Te cuento una anécdota que es muy buena. Estaba un día en Secretaría y viene una china con un chino. La china quería que el chino entrara en este colegio y...le preguntamos ¿Cuántos años tiene el chino, para qué curso? Y contesta: Primero o segundo. La china hablaba español. Le contestamos No puede ser o primero o segundo ¿Cuántos años tiene? Ocho. Ocho es tercero. No, es segundo contestó. Pues lo siento para segundo no hay plaza. Y dice la

señora: “No importa, yo traigo pupitre y silla para segundo”. Como veis a veces es muy difícil el diálogo y la comprensión.

-Si pero eso es lo que tenemos que resolver, entender porque me está diciendo eso. Es conocimiento, comprensión y diálogo.

El conocimiento del idioma se relaciona igualmente con el proceso de integración, pero la conversación se dirige de nuevo a la situación de Francia, en cierto sentido porque la experiencia española es muy reciente y no existe la posibilidad de localizar ejemplos generalizados de integración.

Grupo I.E.S.

-Es que tú hablas con los franceses y ellos no distinguen, esa apreciación que yo tengo viniendo de España que me sorprenden situaciones que están, lo vea o no lo vea, muy integrados a nivel de papeles, de derechos...muy integrados. A mí me sorprende, me llama la atención, porque lo veo a veces como una reconquista. Ellos lo ven natural, son árabes, son musulmanes pero ellos mandan a sus niños al Liceo.

-Lo que pasa es que las leyes les incluyan y otra cosa es que socialmente ¿no? Esa integración que llevaría a que fuese normal, que no haya discriminación sea eficaz.

-Sigo pensando que esa falta de integración no es la realidad general, lo mismo es la reticencia que tienen ellos, los de fuera, a terminarse de integrar en el mundo de Francia.

-¿A terminarse de integrar o a terminarse de asimilar?

Como se observa no estamos ante una situación fácil, se cuestiona si las políticas de Francia, que son extrapolables al resto de la Unión Europea, buscan la integración o simplemente un proceso de asimilación. Además, la creencia de los docentes es que, en nuestra sociedad de acogida, existe la sensación de que el proceso de integración no tiene ninguna interacción por parte del grupo mayoritario, es una tarea de los llegados.

-Pero si no entendemos lo que piensa la gente que llega, el que llega, llega con un bagaje cultural pero, es un ciudadano y tendrá sus derechos. Pues entonces, a lo mejor, respetarlos es lo que cuesta trabajo.

-Lo que sí que es verdad es que a esto se le ve como algo activo en el que viene y pasivo en que está.

No obstante, sin que sea de forma generalizada, se cuestionan determinadas actitudes de los grupos inmigrantes.

-Lo que no se puede es que la Mezquita sea una guerra.....Paris, lo mismo que hemos apuntado, hace cinco años vinieron, cuatro años insistieron hasta que Sarkozy dijo no. En la mezquita de más de treinta años de dimensiones...ummmm, además en la parte los Campos Elíseos, cerca de la Torre Eiffel. Yo eso lo veo un disparate y dirán que tienen derecho....

-Claro, pero esas limitaciones hacen ver que no existe integración.

Al apostar un informante por la realidad del derecho como sistema regulador de las situaciones, se observa una cierta reticencia y la clasificación como imposición de peticiones que no resultarían alarmantes si surgen del grupo dominante.

-El asunto es que como ciudadanos tienen los mismos derechos que cualquiera, aunque su opción sea A y la otra B.

- Claro, claro, claro los mismos derechos para todos, sin imposiciones de nadie. Yo pienso que hay prioridades, una mezquita donde el gobierno, la sociedad le diga, tienen un terreno, lo pueden ustedes hacer y con un permiso lo construyen.

Otra realidad presente en todos los grupos fue la necesidad de ser tolerantes, con marcadas diferencias entre los informantes pues aparecieron opiniones contrapuestas sobre su condición de valor o no.

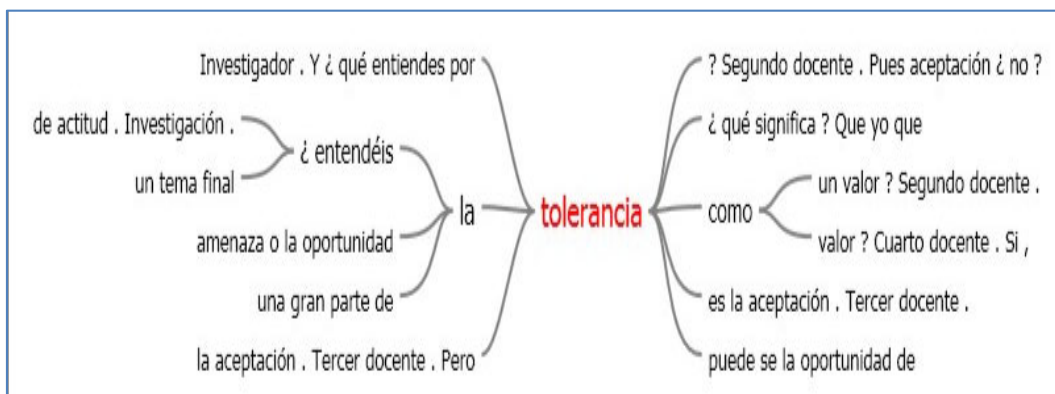


Ilustración 7 Tolerancia

Grupo de trabajo:

-Si claro, es una actitud basada en el respeto a las demás culturas. Tienes que ser tolerante para poder vivir en sociedad.

-Pues aceptación ¿no?

-Respeto a lo que es diferente en los demás

-Poniéndolo en indicativo. Yo tolero tal o cual cosa, yo te tolero, te acepto.

Grupo I.E.S.

-Sí, sí cada uno tiene sus valores y hay que tolerarlos.

-Bueno hay que entender que una gran parte de la tolerancia es la aceptación.

Junto a estos criterios aparecieron otros, cuestionando el valor positivo de la tolerancia, entendiéndola quizás en el sentido de Bauman (2001) para quien la tolerancia no incluye la aceptación del valor del otro.

-No, no es que parece que tú eres muy bueno y toleras que haga esto. Pero es que tú tienes derecho.

-Pero tolerancia ¿qué significa? Que yo que estoy en una posición de superioridad acepto que tú tengas una diferencia. No, yo tengo

un derecho que es esta manifestación y tú el mismo aunque sea de distinta manera

6.3.4. La educación

Del análisis de la educación en Andalucía, a través del corpus legislativo que la regula (ver supra), se deduce su enfoque intercultural, pero las creencias de los docentes no reflejan esa circunstancia. Se mueven en el desconocimiento, con una visión limitada a la educación compensatoria que se cuestiona y referencias pasadas a potenciar las culturas maternas. Entonces... ¿Cómo se puede implementar lo que se desconoce?

Grupo C.E.I.P.

-No, yo sólo he visto o leído son cosas así, muy generales “Hay que trabajar la interculturalidad”, “Hay que unir a las culturas”, integrarlas, pero es muy poco.

Además no viene nada en el curriculum, porque además los temas que te salen están ahí pero como si no estuvieran.

A la pregunta *¿Conocéis algún plan o alguna instrucción que la Junta de Andalucía os transmita para implementar el concepto de interculturalidad?*, respondieron negativamente.

- La verdad es que no creo que existan.

-Investigador. Os pregunto si conocéis y si recibís algún plan o instrucción.

-No, no lo conocemos. Lo que hemos recibido es un formato de cuadernillo, de forma indirecta y por casualidad en relación con la educación compensatoria. Unos Cuadernos de Interculturalidad, pero creo que eran de U.G.T.

El grupo del I.E.S. que planteó como elemento fundamental para desarrollar cualquier tipo de acción sobre el alumnado extranjero la inmersión lingüística, llegó a cuestionar el carácter de educación compensatoria de las aulas ATAL (Aulas temporales de adaptación lingüística).

-Investigador. Entonces ¿podemos entender la educación intercultural como educación compensatoria?

-¿Interculturalidad como compensatoria?

-No es una cuestión de poner etiquetas. Hay una necesidad, entiendo yo, de que esa persona tenga una instrucción que le va a permitir, facilitar muchas cosas.

-Compensatoria es mucho ehh

Investigador. Es que el componente fundamental de la legislación es la compensatoria.

-Bueno pues a mí no me gustan las etiquetas.

-Sí, pero en el fondo la compensación es lo que muchos alumnos reciben. Aunque veamos la compensación muchas veces como un retraso no es sino un apoyo.

Con respecto a uno de los elementos claves del enfoque intercultural de la educación: el respeto a la cultura propia, las opiniones no fueron excesivamente positivas, aunque existieron discrepancias.

-Hay una cosa que quizás habría que decir, hace varios años la inmersión que había era dar a fondo la cultura materna ¿no? Pero si la cultura materna la va a ir recibiendo.

-Bueno se trataba de un tema de conservación.

-¿Conservación? Pero de que conservación estamos hablando aquí, vamos a darles primero lo nuestro y ya hablamos.

-Si yo estoy completamente de acuerdo, una compañera estaba haciendo un estudio sobre el apoyo en clase y claro, sin conocer el idioma se pierde tiempo y recursos. Incluso las subvenciones de mantenimiento de estructuras maternas no han funcionado bien.

No obstante, la opinión general es que hay continuar las actuaciones tras el período de inmersión, pero no existe una idea clara de cuál sería el método. Simplemente se afirma la necesidad.

-Investigador. Con esto me refiero a si tenemos alguna necesidad de profundizar más de no quedarnos en la compensatoria, en el hecho de las aulas ATAL. Desarrollar otros programas una vez que los alumnos que son de una cultura extraña vienen se incorporan y aprenden el idioma ¿tenemos que seguir profundizando en la interculturalidad? ¿Cómo lo veis? ¿Qué caminos podríamos seguir?

-Si, pero el primero es el idioma.

-Investigador ¿Entonces podemos decir que ese niño está integrado a nivel lingüístico es capaz de expresarse, de comunicarse, de entender y de relacionarse, tenemos que seguir profundizando?

-Si, claro. Hay que seguir con la interculturalidad nosotros hacemos muchas veces la valoración de un comportamiento que no es y al contrario porque nos falta el bagaje que nos permite interpretar. A veces decimos que ellos es que no respetan, es que no valoran y a lo mejor lo que hace falta es formación y esa sería también otra historia

Parece claro que se transmite la necesidad de formación a toda la comunidad escolar, idea que comparto.



6.4. El grupo de la Delegación Provincial de Educación

La especial composición del grupo me hizo dirigir la entrevista de un modo diferente, con menor participación activa y permitiendo que la conversación fluyera libremente dentro del grupo. No obstante, planteé los tópicos confiando en que al final se abordaran todos, cosa que no sucedió pues en ningún momento el grupo abordó los conceptos de multiculturalidad o interculturalidad, y su visión se estableció desde la educación.

-Investigador. Los grupos de discusión, en alguna medida, este no cumple ninguno de los requisitos que se plantean a nivel teórico, porque hablan de que tienen que ser mayores de seis personas, que no tienen que conocerse entre ellos, pero bueno no tiene mayor importancia porque técnicamente se está desarrollando y la teoría nos llega de los estudios de mercado y de la psicología y de educación pues no tienen referentes muy profundos en el tema. A mi esta entrevista grupal, la podemos denominar así, me parecía más interesante que hacer una entrevista en profundidad con cada uno de vosotros, me parece que en grupo las cosas fluyen de una forma y con una dinámica determinada y me parece más importante. También en esto hay dos teorías, por una parte hay quien opina que el moderador del grupo o el investigador lo único que tiene que hacer es dejaros hablar y quien opina que lo importante es tener una serie de preguntas estructuradas. Yo particularmente prefiero, por las experiencias que ya he desarrollado plantearos el foco de investigación que recoge tres tópicos fundamentales, por una parte la cultura; por otra parte la situación social, la multiculturalidad; y, por otra parte, la interculturalidad y como la desarrolláis desde vuestro trabajo.

Así pues definidas estas bases, voy estructurar el análisis dentro en los dos grandes temas que se abordaron: Cultura y educación intercultural.

6.4.1. La cultura

La visión de la cultura que se traslada desde el grupo de Delegación se acerca más, dentro de su taxonomía descriptiva, a una construcción personal y flexible, modificable en función del contexto y, por tanto, diferente a nivel personal y colectivo. Las respuestas se orientan más a la comunicación y superación de barreras que a la definición de términos.

-La cultura es todo lo que relaciona al ser humano, entonces cuando tú estás hablando de cultura, ahí van las costumbres o sea no cultura en el sentido que nosotros pensamos del que lee más o del que tiene una educación más baja y nosotros cuando estamos rechazando a una persona estamos rechazando a su cultura, en el sentido de sus costumbres, sus creencias, sus ideas...entonces yo creo que la cultura es todo el conjunto todo eso, todas las cosas que hemos mencionado y, por otra parte, cuando se rechaza al individuo que... y no solamente al extranjero, yo creo que en cierta manera también dentro de España hay...en el momento que llega alguien que te habla en vasco o un catalán te habla en catalán también estás negando esa cultura que es todo lo que rodea, porque interviene una lengua y una forma de...claro el hecho de utilizar una lengua entonces yo creo que eso va con el dinero que siempre hablamos, cuando viene un niño a la escuela y es educado, viene digamos vestido, aseado, pues se acepta, en cambio en el momento que alguien viene de fuera, primero la lengua pero después también es porque trae pobreza, de eso estamos hablando de las diferencias entre los que vienen en patera y los que vienen por...Cuando viene un doctor, una eminencia y es árabe o de cualquier otro país no hay tanto problema, no existe ese rechazo. Entonces a ver qué es lo que nosotros rechazamos, de todas maneras yo creo que la educación y eso se vio el año pasado cuando hicimos el concurso ese el almanaque, pues había una de las fotografías una de las que más me gustó que era una mujer en medio de un pasillo de un instituto o algo así. Ese hombre que se supone que es un maltratador de espaldas como yéndose hacia un camino indefinido donde había una luz y decía que la educación era la forma de alejar esa violencia o para estar como a salvo, de momento una persona, y en este caso mujer tiene una educación y sabe manejar su propia vida y tiene como un control de sí misma es más fácil que esté fuera todo eso negativo y ahora estaba mirando aquí en el teléfono porque efectivamente había

puesto en el blog de noticias una de un fiscal de Castellón y lleva todos los casos de violencia de género y dice que la educación es la que puede salvarnos de esa violencia ¿no? Hombre yo es que creo que la coeducación está muy enlazada con la interculturalidad y la educación es una baza muy importante.

-Si a mí alguien me dice tú a qué grupo cultural perteneces a qué cultura: yo te diría que yo soy yo, ni siquiera la sociedad la cultura es el individuo, esa persona. Mi cultura cuando yo tenía 16 años, no es la que tengo con 43, no sólo porque haya estudiado más o porque tenga más títulos o por lo que sea...sino porque es que yo también...hasta el físico influye en la vida de una persona, entonces es como...la cultura sería el tratamiento del individuo como ser, como individuo, en todos los aspectos, no sólo franja sino circunstancias, economía, grupo social, tendría que poner como muchos adjetivos para yo decir lo que es cultura. Tendría que decir...pensarlo, guionizarlo y poner...ambiente socio-cultural, grupo económico, sitio de nacimiento, formación hay que poner relaciones personales, no sé psicología en general, también ideas, pero ideas como ideales ¿no? Como creo en esto, creencias, pero no sé yo creo que...y es lo que le afecta al ser humano y claro, tampoco puedes ir con esto a educación diciendo todo. Es que mi problema es pasar de la ideas y llegar a Educación y aquí ¡venga a ver qué hago!

Es evidente que esta última respuesta se acerca al criterio de Bourdieu (1979) incorporando el concepto económico y el capital cultural, y poniendo de relieve el capital cultural institucionalizado, *“como forma de objetivación muy particular, porque tal como se puede ver con el título escolar, confiere al capital cultural —que supuestamente debe de garantizar— las propiedades totalmente originales”* (pág. 12).

Se encuentra igualmente una visión funcionalista de la cultura que, sin establecer prioridades se refugia en la pirámide de Maslow (1991) sobre las motivaciones, que, en último término, le permite afirmar que ante idénticas necesidades todas las culturas pueden llegar a ser básicamente iguales, superando, mediante la comunicación, cualquier barrera.

- Bueno yo quiero hablar un poquito desde mi experiencia personal también. Por una lado estoy convencida (¿?) que nosotros sentimos como una barrera con el otro por el tema de la lengua creemos que es extranjero cuando su lengua nos suena diferente, porque cuando una persona que su tenia es diferente pero habla perfectamente nuestro idioma porque ha nacido aquí, no lo consideramos lo mismo. Entonces tenemos que comenzar hablando de extranjero pero que no habla español, es una consideración en cuanto al tema de la cultura de otro país, te parece que no es tan diferente cuando habla mi misma lengua, así que su cultura es la mía. El tema de las necesidades básicas de cualquier persona esté en la cultura que esté son las mismas, tener alimento, cobijo, salud y afecto. Pienso también que las cosas que no son cultura son (¿?), como por ejemplo costumbres o leyes incluso de otra cultura que vulneran los derechos humanos, toda esta zona de los derechos humanos pues eso no es negociable y voy con todo esto a...llegar a la conclusión de que por mi experiencia cuando yo he estado en foros y en otros países con muchísima gente de muchísimas lenguas10 días conviviendo, por ejemplo, he tenido la sensación de que no había ninguna barrera, allí no parecía nadie de ningún sitio, sino que todos estábamos coincidiendo en ese espacio y que todos éramos exactamente iguales. Un poco es la inversa del (¿?) con el que has empezado tú pero complementarlo cerrar ese...donde estamos todos incluidos, porque somos todas personas sociales que nos educamos en sociedad. Sentir esa sensación de que no hay nadie diferente en un grupo de treinta nacionalidades, significa la superación de esas barreras de las culturas. Y todas las culturas llegan a ser las mismas culturas, porque si están basadas en las mismas necesidades básicas, de ser incluido, de ser atendido, tener alimento básico, tener cobijo...

La conmensurabilidad de las culturas también tuvo espacio en la entrevista, como se observa ya en el texto anterior, estableciendo los derechos humanos como elementos no negociables.

-Evidentemente sí, totalmente de acuerdo pero cuando dices cultura a unos les viene un concepto muy positivo y puede no ser positivo...

-Sí, incluso cantidad tienes mucha o poca cultura.

-Si también suena como que bonito que bien que fantástico sin ver que la cultura es un resultado de lo que decimos, a nivel individual, pero que tiene un efecto a nivel social y que es reconocido o que no es reconocido. Hay veces que esa cultura es

reconocida de una forma positiva y funciona y otras veces que no es reconocida de una forma positiva y que produce efectos secundarios y que no son positivos. Evidentemente en la cultura cuando empezamos a analizar hay culturas que favorecen un determinado desarrollo de una serie de aspectos en la vida que si son positivos y otros no. Entonces, cuando hablamos vemos la cultura del país tal y también la podemos clasificar y dentro de esa clasificación unos tendrán unos valores, encierran una serie de valores que luego en otros lugares esos valores no concuerdan con su concepto de cultura

-Si claro sobre todo aquellos que somos.... Cuando soy yo misma la que sale a otras culturas a otros países y no me consideran diferente pues... es que hace mucho el concepto de cultura y que lo que manda es el encuentro, la comunicación porque lo importante es superar la barrera para poder comunicarte

Las referencias a la comunicación, a la superación de barreras, de diferencias de género permiten acceder a su visión desde la construcción de la tercera cultura de Casmir (1992), que se acerca a las construcciones personales de la cultura y a comprender los elementos culturales propios como recurso heurístico.

6.4.2. Educación e interculturalidad

En alguna manera se produce una definición del término de interculturalidad, generada desde una circunstancia personal y centrada en el mestizaje, en la transculturalidad, que se hizo evidente en el grupo.

-Yo me suelo poner como ejemplo que a mí me conocen por el "vasco" pero nacido en Aragón y me llamo (.....) de tercero me llamo (...) luego soy castellano y de cuarto (...), por lo que puedo ser catalán ¿verdad? Y he nacido en Aragón y allí se descojona la gente y este era mi principal debate con Arzallus, el de las identidades simples o complejas, y yo le decía que era muy pobre porque sólo tenía una identidad y yo era más rico porque tenía todas esas. Aparte, para joderlo más porque me llamaba el "maño" al saber que llamaba (....) pero había nacido en Aragón, evitaba por todos los medios reconocirme como vasco. Y yo

siempre tenía dicho cuando me presentaran que pusieran que era nacido en Fuendetodos, el pueblo de Goya, donde sólo nacen genios y así me guardas las distancias (risas) para no humillarte más, pero en las presentaciones decía: "Es maño", y lo hacía públicamente y no tenía por qué renegar yo.

-Yo creo que además también se deben de mezclar las razas, es decir que yo defiendo el mestizaje. Yo creo que la sociedad intercultural será el resultado de la mezcla.

Investigador. ¿Transculturalidad?

-No sé, la palabra mestizo me chirría más, parece no sé peyorativa.

-Sí, pero yo no la he utilizado en ese sentido, la he utilizado positivamente, y tengo personas conocidas que son mezcla, que son mestizos, yo creo que ellos sí que son realmente interculturales, mucho más que yo.

Alcanzar la integración sin gestionar acciones que contribuyan a la asimilación se encuentra en el soporte estructural de la visión de interculturalidad que traslada la Delegación.

-Entonces, todo el andamiaje nuestro, entra dentro de la interculturalidad como un fenómeno que se extiende no solamente, verdad, a aquellos que vienen de fuera, sino que está insertado como valor dentro de toda la comunidad educativa. Luego un trabajo fundamental que.... el profesorado de ATAL trabaja, es precisamente hacer de puente entre la cultura de la que vienen y la cultura en la que se van a integrar, respetando siempre el modelo de integración y no el modelo de asimilación. Y ahí estoy yo aportando mi experiencia precisamente porque fui precisamente asistente social de inmigrantes en Alemania a finales de los sesenta donde sólo se nos pedía la asimilación, nunca la integración y a la fecha de hoy, yo Manuel, considero que todavía Centroeuropa no está practicando la integración, sino que está practicando la asimilación.

Si bien creo que el análisis legislativo del marco educativo andaluz permite afirmar que existe educación intercultural, las creencias de la estructura provincial reducen la educación intercultural andaluza a la educación compensatoria, salvo en la provincia de Málaga.

-La interculturalidad no se quedara en el ámbito de la educación compensatoria que es como está en todas las demás provincias ehh...está así, de tal forma que ni siquiera, diríamos desde la Consejería, pues hay una unificación de criterios como los hay en otros Planes y programas, como por ejemplo en el que vengo yo de Convivencia donde todos los gabinetes confluían siempre en Sevilla con temas, verdad, comunes. Pues esta es la única provincia en la que se sacó de Educación Compensatoria para elevarlo a la categoría de valor.

La creación de equipos de trabajo que puedan responder a los diferentes problemas que pueda generar la diversidad se encuentra dentro de los objetivos que se fijan los responsables de la Delegación Provincial.

-Bueno la idea de estructurar este equipo, de trabajar los muchos equipos que tiene este Servicio, es equivalente aquí en la administración un poco a...un modelo de trabajo en equipo que queremos extender también en la central educativa. Si queremos promocionar eso tenemos (¿?) que trabajar aquí con cosas concretas. Es un trabajo en equipo la Convivencia totalmente con la Interculturalidad, sino cuando hay conflictos que en algún modo tienen que ver con la convivencia y es un extranjero, entonces hay un trabajo en equipo. Hay muchas cosas que nos tenemos que complementar, eso sí, pero...

-Desde el año pasado hemos intentado eso conectar al orientador pues...con los Ataules, con los mediadores interculturales, con los educadores sociales, los trabajadores sociales e incluso con el profesorado de un programa muy específico relacionado con la cultura marroquí y queremos que cada uno tenga su parcela pero que, a la vez, conozcan las parcelas de los demás y hemos hecho varios encuentros en donde hemos intentado unir a toda esa gente. A todos los que están implicados en el tema.

Otra circunstancia específica del desarrollo de la interculturalidad, según el criterio del grupo sería la buena sintonía y coordinación con otras instituciones.

-Se me ha pasado comentar el hecho de que exista esta empatía entre el C.E.P. y la Delegación tampoco existe en las otras provincias, podríamos decir que en las otras los C.E.P. son los que hacen el trabajo. Vas al Ejido, por ponerte un ejemplo, perdón a Almería y sobre todo en el C.E.P. del Ejido que está muy especializado casi hacen ellos las actividades ni en la Delegación se enteran de que lo están haciendo. Y eso es muy importante porque significa que en el resto de las provincias han sido más militantes la gente de los C.E.P. con este problema que lo que han sido las propias Delegaciones, porque al asumirlo sólo como compensatoria, pues bueno...el de compensatoria ya llevaba el tema, y, sin embargo, no había una relación estrecha entre el C.E.P. y la Delegación.

-Que el profesor vea que el extranjero no es del Atal, que es de todos en general de todo el centro. Y bueno...no he nombrado a los C.E.P., pero los C.E.P, están ahí siempre. Y hay que ir estrechando lazos que nos cuesta mucho. Ahh y la UMA, la universidad, la fundación y el master de secundaria y de cultura de paz que les vamos a dar formación. Alguno de nosotros va a ir también.

Así pues aparece una situación excepcional, ajena al normal funcionamiento de la Consejería motivada por la actuación de los responsables provinciales y que basan en la potenciación del trabajo por equipos, la interdisciplinariedad, la cooperación y la coordinación. Pero es una situación que no tiene reflejo en las aulas.

-Entonces...la labor normal de un Atal en un centro suele ser esa: atender al alumnado extranjero. Y todo lo que se salga de ahí es como si el Atal estuviera haciendo algo un poco raro y se tiene que buscar la vida para convencer a los demás. Lo que...tú dices, no es un enfoque así tan concreto, es un enfoque metodológico muy general y un marco que ¡vamos! habría que cambiar muchísimos proyectos de centro y tal para que todo el mundo funcionara con la idea de la interculturalidad. Sin embargo llega un Atal al centro y ¿qué ocurre? Tú eres el que les da clase de español y encima sólo a extranjeros no hablan español. Ni siquiera accedes al resto de los extranjeros. Imagínate la...a pesar de que no estamos metidos en el saco de la compensatoria,

quiero repetir que eso está claro que en Málaga no es así, si que...en los Centros no funciona tan, tan en general el tema de que el profesor de Atal, por ejemplo, con la profesora ... sea quien vertebré toda la interculturalidad del centro. De hecho, nosotros somos profesores de interculturalidad, no de Atal, en teoría ¿no? En los...así en los papeles somos profesores de interculturalidad, en SENECA nuestro perfil es de profesores de interculturalidad, pero luego a la hora de llevar la interculturalidad al centro...:

-Yo con eso que se ha dicho estoy completamente de acuerdo porque creo que todavía se entiende que cuando llega a un centro el Atal es el que se encarga del alumnado extranjero que no habla español y el resto del profesorado no está implicado en esas tareas, porque cree que esa es la labor de una persona, mientras que esa debería ser más coordinadora de todas las actividades que se hagan en el centro de forma integrada y que todo el mundo participe y que lo ven así como decimos un valor más dentro del centro.

El hecho de que los profesores de ATAL tengan perfil de profesores de interculturalidad, pero tengan limitada su labor a la enseñanza de idiomas a los alumnos extranjeros que no poseen capacidad de comunicación establece, en mi opinión, un intento de extensión del enfoque que no tuvo el alcance esperado. Incluso existen centros que no tienen su profesor de interculturalidad.

-Claro pero hay centros que no tienen Atal, entonces debería haber una figura siempre en cada centro

No obstante, la actuación que se despliega desde los servicios provinciales tiene por objetivo la integración, no la asimilación. Perder el miedo a lo que denominan el "*miedo del siglo XXI*". Y una comprensión de la interculturalidad como un valor, como una norma o imperativo ético.

-Un valor, y por eso se constituye el equipo de valores en el cual se trabaja todo integralmente: Interculturalidad, Convivencia e Igualdad fundamentalmente ehh? Y... bueno, pues eso fundamentalmente es o que nos ha implicado es que el profesorado, la verdad, diríamos de ATAL tenga siempre esa conciencia de que está trabajando el tema de la Interculturalidad

pero no como un fenómeno que se ha producido ahora por las migraciones, sino que está dentro ya de nuestros genes el que tenemos necesidad de ser interculturales.

-Entonces, todo el andamiaje nuestro, entra dentro de la interculturalidad como un fenómeno que se extiende no solamente, verdad, a aquellos que vienen de fuera, sino que está insertado como valor dentro de toda la comunidad educativa. Luego un trabajo fundamental que.... el profesorado de ATAL trabaja, es precisamente hacer de puente entre la cultura de la que vienen y la cultura en la que se van a integrar, respetando siempre el modelo de integración y no el modelo de asimilación. Y ahí estoy yo aportando mi experiencia precisamente porque fui precisamente asistente social de inmigrantes en Alemania a finales de los sesenta donde sólo se nos pedía la asimilación, nunca la integración y a la fecha de hoy, yo, considero que todavía Centroeuropa no está practicando la integración, sino que está practicando la asimilación.

-Y luego otro aspecto fundamental a tenerlo en cuenta como valor es el trabajo que todos los atales pueden estar haciendo en este momento de crisis social, en donde se ha convertido la emigración... como un miedo ¿verdad? De hecho yo creo que uno de los miedos del siglo XXI que nos van a meter, va a ser este, si nos metieron en el XX el comunismo, pues en este ya tienen bastante con el miedo al diferente ¿verdad? Al emigrante. Creando además, una escala de valores diciendo que no es lo mismo el que entra en patera, al que más miedo le tenemos, que a los que nos entran por el Pablo Picasso, por el aeropuerto. Entonces todo el trabajo que, en ese sentido, pueden hacer los atales precisamente busca amortiguar un poco ese miedo social y, en ese esquema es en el que nos movemos nosotros, pero afirmando que es sui generis con respecto a otras provincias

Uno de los elementos claves en la diferenciación provincial consiste en la especial ubicación departamental que se preveía, en ese momento, para los profesores de las ATAL.

-La idea de [nombre] por lo menos en los años que yo llevo en la Coordinación Provincial es, cada vez más, formar ese equipo o esa red y entrelazar a los orientadores que llevan convivencia, se va asignando el profesor de interculturalidad Atal a los Departamentos de Orientación porque hasta ahora (¿?) no están en los departamentos, no son de nadie, no tienen referencias en los centros, porque además están en tres o cuatro centros y,

bueno en Málaga hasta tres, la mayoría tienen dos y hay algunos con uno, pero hay otras provincias como Jaén, por ejemplo, que tienen hasta diez centros, porque hay muy poquitos atales, hay menos alumnado y está más disperso, entonces eso cada día. Eso es una cosa para olvidar.

Del mismo modo se evidencia la necesidad de extender la participación de todos los componentes del equipo educativo del centro a la labor intercultural.

-Y ese es el modelo que queremos potenciar y fomentar, para que la mentalidad vaya cambiando en los centros y...eso. Que el profesor vea que el extranjero no es del Atal, que es de todos en general de todo el centro.

La formación ocupa un lugar fundamental en el desarrollo de la educación intercultural, una acción que en opinión de los asesores del C.E.P. ha perdido impulso y se ha sustituido por otras líneas.

-Si yo que estoy también en la Comisión de Coeducación en el Centro de Profesorado, interculturalidad todavía... y mira que Coeducación se lleva también muy poco. En nuestro caso, bueno pues la política que digamos que hay o la visión que tienen desde la Dirección, los del equipo directivo, en cuanto a la planificación de interculturalidad pues es simplemente dar respuesta a lo que se nos pide, tanto por grupos de trabajo como por Centros o cursos, pero no nosotros ofrecer nada, entonces estamos ahí un poco atados de pies y manos.

-Yo si quería aportar un ejemplo, la evolución que ha habido, lamentablemente una evolución negativa, porque yo recuerdo cuando entré en el C.E.P. mis compañeros, que ya no están, llevaban interculturalidad y colaboré con ellos en alguna que otra actividad y bueno...pues se hacían intercambios con profesorado marroquí, de la zona de Xaouen vinieron, los visitamos...había un movimiento porque también desde la Consejería se apoyaba mucho a los proyectos interculturales, se daban presupuestos a los centros, tenían presupuesto para compra de materiales, para organizar actividades y, en cierta manera, los asesores controlaban el gasto que se hacía de ello. Ummm... parece una tontería pero al final el dinero es lo que va moviendo todo ¿qué ocurre? Que si hay dinero y a los centros se les da un proyecto la gente toma más interés os e le da más importancia, aunque no

debiera ser así, pero en realidad durante esos años hubo un incremento en un montonazo de proyectos, muchas movidas, muchas jornadas, muchos cursos, muchos grupos de trabajo... ¿qué ocurre? Cuando la Consejería le ha quitado, porque yo creo que sí, porque los Planes y Proyectos van por oleadas, de pronto nos vienen los TIC, de pronto el plurilingüismo, de pronto nos viene tal y entonces, en esas oleadas siempre hay valores que se van perdiendo. El caso de la interculturalidad yo creo que es un poco así, y creo, evidentemente no estoy de acuerdo porque además de ser un valor es una realidad que tenemos y cada vez mucho más presente. Entonces como asesor si he visto eso, que antes los grupos de trabajo, se interesaban por trabajar la interculturalidad y que hoy en día...

Ante este cambio de orientación de la Consejería la opinión es que deja sin excesivas posibilidades a los profesores de interculturalidad para intentar vertebrar la interculturalidad en los centros en los que prestan sus servicios. Las posibilidades de incorporar a la comunidad escolar también quedan limitadas.

-Además era una herramienta muy buena para los Atales para ser un poco los que decían en su centro: Mira propongo este proyecto y eso ayudaba mucho al Atal ahora para que el Atal se busque la vida en ese sentido eso es complicado, llegar a un centro así a pecho descubierto y decir: Vamos a vertebrar esto de la interculturalidad, es complicado. Antes era mucho más fácil con los proyectos...

-Claro porque se implicaba al resto de compañeros de otras áreas con los que se elaboraban materiales de forma conjunta y eso significaba que se interesaban por el tema, que estaban al día de las cosas que se iban haciendo y se veía más movimiento y hoy...vamos yo no tengo constancia de la existencia de grupos de trabajo sobre interculturalidad, en todo caso si los hay son muy pocos.

El impulso de la Consejería dirigido a la potenciación de las TIC's (Tecnologías de la Información y la Comunicación), debe tener objetivos y contenidos en valores y permitiría introducir la interculturalidad en los proyectos, programas o formación que se ejecuten.

-Ahora los perfiles de grupos de trabajo están centrados en las TICs creación de blogs, que creo que está muy bien, pero la

herramienta se debe utilizar como medio para trabajar los valores no como la herramienta en sí que a veces en los grupos de trabajo decimos: muy bien crear un blog, pero ¿Qué contenido le voy a dar? ¿Qué voy a trabajar y qué valores voy a transmitir?

Igualmente, entienden que las denominadas “formaciones en centro” se han dirigido casi con exclusividad a las TIC’s, abandonando la formación en valores entre los que se incluye la interculturalidad.

-Otra cosa que yo creo que ha influido ha sido lo del tema de la formación en centros, es como elegir, como elegir una línea que tiene que seguir el centro, una línea de formación de esta manera, que yo no la veo mal, pero hace que muchos centros digan: uff pues entonces formación en centro pero de tics, lo que te dicen ¿no?

No obstante, la experiencia de un centro de Torremolinos indica que se puede insertar la interculturalidad o la coeducación, dentro del engranaje de una formación en tecnología.

-Bueno yo conozco una formación en centro en Torremolinos y resulta que la coordinadora de esa zona es un Atal y resulta que lo que han estado trabajando, realmente era tics, porque era como crear materiales de revista, blogs, wiki todo a revertir en el centro pero lo han pinzado para introducir ahí la interculturalidad y entonces eso ha supuesto también un recurso para el grupo de coeducación que han estado con interculturalidad, porque cuando han estado trabajando en cuestiones de género pues se ha visto que esa violencia que hay entre adolescentes que realmente está ahí que se ha puesto de manifiesto no solamente hay que prevenirla sino que ya en muchas ocasiones hay que intervenir, se ha visto que muchas de esas personas tenían también problemas de integración y había ahí una de interculturalidad, también como un rechazo a parte y esas culturas diferentes donde la mujer realmente está muy sometida pues lógicamente se da más violencia de género. Entonces yo creo que todo está un poco como mezclado quizás no añadir un grupo de trabajo por mantener el centro como claramente interculturalidad, como este que he comentado antes, sino que a través de las TICs, a través de cuestiones de género también se puede estar trabajando esa interculturalidad.

Se apunta, igualmente, que una formación de esas características permitiría una mejor valoración desde los centros para incorporar la interculturalidad a su línea de formación.

-Y así quizás también se puede vender un poco mejor el tema.

Igualmente, opinan que establecer una conexión a través del "*Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia*" con la interculturalidad, podría ofrecer resultados satisfactorios.

-O también a través de la convivencia, ya el hecho de estar trabajando la convivencia o la paz, está implícito también que tenemos que estar contribuyendo de manera que dentro de ese centro la relación que haya entre diferentes culturas estén en paz. Para lograr la paz en un centro, que haya una convivencia positiva el conocimiento de esas personas, de los otros, es esencial, para llevar a cabo esa comunicación y esa...

En mi opinión, es absolutamente evidente esa conexión ya que forma parte del enfoque intercultural de la educación en Andalucía, como ya expresé en el análisis legislativo de la misma. Ahora bien, la impresión generalizada es que se necesitarían profundos cambios sociales e institucionales para poder llegar a una sociedad intercultural.

-Claro pero es que el trabajo es inmenso: convivencia, el conocimiento del otro, sociedad del conocimiento...es que hay tantos conceptos ahí mezclados, buenos no mezclados, es como la vida.

-Claro y la educación emocional todo eso es inmenso, en la... todo está relacionado. Entonces verlo eso y ahora adaptarte al entorno educativo también, porque claro para darle forma en el mundo educativo necesita eh...aparte de las herramientas de formación y de los CEP's y de la Delegación y de la Junta de Andalucía y de los Ministerios, necesitamos un cambio en la sociedad pero importante. Importantísimo.

-Una forma de coherencia de pensamiento a lo largo de la acción entre los seres humanos es esa. Si tú eres xenofóbico pero te formas en la convivencia y en los valores y lo acabas asumiendo pues dejas de ser xenofóbico y tratas al otro como igual.

Con referencia a sus creencias y conocimientos sobre la normativa específica sobre interculturalidad, sobre experiencias dirigidas desde las delegaciones o sobre modelos de adaptación curricular, las respuestas resultan cuando menos sorprendentes y se hace patente que las actuaciones son parciales, limitadas a la iniciativa de los centros y sin conexión con el resto del sistema educativo.

-Investigador. ¿Y normativa? ¿Existe normativa específica?

-No, yo creo que no. Hay de adaptaciones del lenguaje, que tienen en cuenta la diversidad cultural, pero no la interculturalidad tal como la vemos. La educación es como un molde, entra el currículo, luego todo lo que son los ejes transversales, pero como interculturalidad así...yo creo que no, porque está la cultura ambiental, la convivencia, todo eso que va en planes trasversales.

Con respecto a las experiencias o los materiales existentes para abordar la interculturalidad se observan dudas y un cierto desconocimiento.

-Sí que hay experiencias, aunque sean parciales.

-Pero materiales quizás, algún libro aunque sea digital, libros de texto que recogen ..ahora lo que hacen para ponerlo, lo que suelen hacer las editoriales para venderlos, pues ahora en vez de poner a los niños aquí en banquitos los colocan... pero que el curriculum lo interpreten desde el punto de vista intercultural con lo que hemos comentado no. Pero bueno si que se puede interpretar las típicas actividades que si que se dan en todas las asignaturas, de que se hace en otras culturas, por ejemplo los números para los romanos, para los chinos. Ese tipo de materiales sí que hay mucho. Luego si que hay compañeros que llegan y dicen: vamos a ver tenemos un niño de otra cultura y entonces vamos a conocer dónde está su país, como son, precisamente para que conociéndolo, resulte menos extraño y entonces pueda estar más integrado.

-Pero material previamente elaborado no ¿verdad?

No únicamente lo que en ese momento se haga. Pues si en grupos de trabajo han elaborado materiales pero para el uso allí.... Pero así a nivel oficial no.

-Que este dentro del currículo de los libros de texto que estén estipulados para el alumnado no. Las experiencias y las actividades se podrían encuadrar en la primera etapa de Banks, de esas sí que las hay, y como mucho se llega a proyectos de elaboración de materiales que se basan en el idioma.

Pese a la clara existencia de la diversidad en España, las tendencias homogeneizadoras mantuvieron la ficción de la cultura única y no se iniciaron prácticas interculturales en nuestros centros, hasta la llegada de inmigrantes ajenos a la cultura hegemónica occidental. Del mismo modo, la visión de los medios de comunicación centra la multiculturalidad en ese mismo parámetro.

Si a esta realidad unimos la escasa atención que se prestó a la conceptualización sobre cultura, nos encontramos con unas actuaciones dominadas por una visión estática de la cultura y que, en la mayoría de los casos, no conseguían otra cosa que potenciar criterios asimilacionistas. Se necesita, por tanto, desarrollar propuestas educativas, que respondan a la realidad multicultural de nuestra sociedad. Creo que a pesar de la existencia de un enfoque intercultural no se le ha prestado la atención que requiere.

6.5. Conclusiones y nuevas preguntas

Los elementos claves subyacentes en este trabajo serían:

- El empeño de la Administración suele focalizarse hacia acciones concretas que afectan a ciertos colectivos en base a unas determinadas demandas de la sociedad. Esto hace que los esfuerzos se dirijan hacia uno u otro tema, según la urgencia de la demanda y la orientación política de los responsables educativos en ese momento. Ejemplo claro es el abandono de la interculturalidad y su sustitución en las líneas de formación por las nuevas tecnologías.
- La necesidad de ubicar a los profesores de interculturalidad, los llamados atales en un departamento, a ser posible en el Departamento de Orientación y acompañar al orientador y a Jefatura de Estudios en la elaboración y desarrollo de un proyecto de acción tutorial que realice diversas funciones:
 - Oriente al profesorado encargado de las tutorías para que fomenten y faciliten las relaciones e interacciones entre el alumnado, con el fin de lograr un entorno inclusivo que permita alcanzar la igualdad, respetando la diferencia.
 - Apoye al Claustro asesorando sobre estrategias de intervención específicas encaminadas a atender las necesidades específicas de los sujetos.
- Potenciar la formación en gestión de la diversidad, ubicándola definitivamente como valor. La formación debe desarrollarse en todas las etapas educativas y en la formación inicial del profesorado. Una adecuada clarificación y un mayor nivel de formación permitirían un mejor desarrollo del enfoque intercultural de la educación en Andalucía. A través de la formación docente debe configurarse un perfil del profesorado que manifieste una implicación y responsabilidad en el ejercicio de su función que vaya más allá de

impartir su materia específica y que conlleve una habilidades que faciliten un mayor acercamiento al alumnado y a su entorno, así como a saber aprovechar las potencialidades de todos los participantes en el proceso educativo. No se puede ser especialista en todos los campos de la diversidad pero si mostrar una actitud positiva y comprometerse ayudando a todos, incluso a los diferentes en su proceso educativo.

- Se ha de potenciar la interacción entre todos los componentes de la comunidad escolar: profesorado, alumnado y familiares. La interculturalidad ha de extenderse también a los entornos próximos.
- Se debe aplicar de forma real el enfoque intercultural de la educación, no puede quedar simplemente en una inmersión lingüística de carácter compensatorio.
- Se ha de potenciar el respeto a la cultura materna del alumnado, pero siempre bajo el prisma de los derechos humanos que no son negociables.
- Una atención diferenciada en procesos y contenidos y fomentar la participación junto al docente en el diseño de la intervención.
- En la consecución de un sistema de calidad que responda a las necesidades y expectativas de los docentes, el alumnado y la sociedad es imprescindible desarrollar espacios para el trabajo en comunidad, compartir buenas prácticas educativas y consensuar el registro y la profesionalización del equipo docente como órgano colegiado.
- Se debe mostrar respeto por lo que no se conoce, trabajar por conocerlo fomentando un ambiente educativo que busque los retos intelectuales para todos.

6.5.1. Preguntas

Administración ¿Por qué no se desarrolla el enfoque intercultural que posee el corpus legislativo de la educación en Andalucía? ¿Por qué no se establecen criterios de unificación interprovinciales y se establecen reuniones de coordinación que permitan conocer las buenas prácticas de cada provincia?

Formación docente: ¿Cómo preparar profesionales para entender, evaluar y gestionar la diferencia? ¿Qué herramientas personales necesitan para resolver sus dudas? ¿Cómo pueden innovar? ¿Cuál es el motivo de que los Centros del Profesorado sólo atiendan a la formación por petición, sin desarrollar sus propias iniciativas en materia de interculturalidad? ¿Hasta dónde es responsabilidad del propio docente formarse en los diferentes ámbitos que hoy en día exigen las demandas sociales? ¿ES necesaria la formación en horario docente? ¿Qué responsabilidad tiene la Administración en este asunto? ¿Cómo se han de gestionar los tiempos para que no de la sensación de que el profesorado no desarrolla los enfoques legislativos por no haber sido formado?

Los profesores de interculturalidad ¿Cuál debe ser su papel? ¿Ofrecen formación a los componentes del equipo de profesores en su centro sobre la materia en que son expertos?

Centros ¿Dónde su ubica la diversidad? ¿Cuál es el motivo por el que se agolpa la diversidad étnica en determinados centros? ¿Por qué en los centros concertados apenas existe?

Entornos ¿Cómo podemos extender las acciones de interculturalidad a los entornos próximos de este alumnado? ¿Qué papel tienen los padres y las Asociaciones?

Estoy seguro de que existen muchas formas de afrontar el problema de la multiculturalidad pero ¿es la interculturalidad la solución? ¿Se ha desarrollado de forma similar al multiculturalismo?



Bibliografía

- Abdallah-Preteille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- ACCEM. (2010). *ACCEM*. Obtenido de ACCEM Sensibilización: <http://www.accem.es/es/guia-de-mediacion-intercultural-a725>
- Acosta Sánchez, J. (2001). Ciudadanía, Cosmopolitismo y Nacionalismo. En J. de Prado Rodríguez, *Diversidad Cultural, Identidad y Ciudadanía* (págs. 215-236). Córdoba: Sociedad de Estudios Transculturales.
- Adorno, T. (1975). *Dialéctica negativa*. Madrid: Taurus.
- Adorno, T. (1973). Introducción. En K. Popper, T. Adorno, R. Dahrendorf, H. Albert, J. Habermas, & H. Pilot, *La disputa del positivismo en la sociología alemana* (págs. 11-80). Barcelona: Grijalbo.
- Agencia Reuters. (17 de Octubre de 2010). *El Mundo*. Recuperado el 20 de Febrero de 2012, de El Mundo Orbyt: <http://www.elmundo.es/elmundo/2010/10/17/internacional/1287269452.html>
- Aguado Odina, T. (1991). Lecturas de pedagogía diferencial. En M. Jiménez Fernández, *Seminario de educación intercultural en Veracruz* (págs. 89-104). Madrid: Dykinson. Obtenido de Rincón para el estudio de la CREATividad Social.
- Aguado Odina, T. (1997). Aportaciones conceptuales y metodológicas en tres ámbitos de la pedagogía diferencial. Educación intercultural. *Revista de Investigación Educativa*, 235-245.
- Aguado Odina, T., Gil Jaurena, I., & Mata Benito, P. (2005). *Educación intercultural: una propuesta para modificar la escuela*. Fuencarral, Madrid: La Catarata.
- Aguado Ondina, T. (2004). Investigación en Educación Intercultural. *Educatio*(22), 39-57.
- Aguirre Baztán, Á. (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo.
- Alavez Ruiz, A. (2014). *Interculturalidad. Concepto, alcances y derecho*. Ciudad de México: Grupo Parlamentario del PRD.
- Alcina Franch, J. (1999). *Evolución social*. Tres Cantos (Madrid): Akal.
- Alexander, J. (2000). *Sociología Cultural: Clasificación en sociedades complejas*. Barcelona: Anthropos.
- Alexander, J. C. (1990). *Las teorías sociológicas desde la Segunda Guerra Mundial: Análisis multidimensional*. Barcelona, Barcelona, España: Gedisa.
- Alfaro Roca, J. M. (5 de Mayo de 2008). *Australia y sus Aborígenes*. Recuperado el 17 de Septiembre de 2012, de <http://australiaysaborigenes.blogspot.com.es/2008/05/un-contexto-multicultural-evidente.html>
- Álvarez Álvarez, C., & San Fabián Maroto, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología [en línea]*, 28(1), artículo 14. Obtenido de http://digibug.ugr.es/handle/10481/20644#.VgQt69_tlHw

- Álvarez Dorronsoro, I. (1993). *Diversidad Cultural y conflicto nacional*. Madrid: Talasa Ediciones, S.L.
- Alvira Martín, F. (88). Perspectiva cualitativa-perspectiva cuantitativa en la metodología sociológica. *Reis*, 22, 56-75.
- Amezcu, M. (2003). La entrevista en grupo. Características, tipos y utilidades en investigación cualitativa. *Enfermería clínica*, 13(2), 112-117.
- Amezcu, M., & Gálvez Toro, A. (2002). LOS MODOS DE ANÁLISIS EN INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN SALUD: PERSPECTIVA CRÍTICA Y REFLEXIONES EN VOZ ALTA. *Rev Esp Salud Pública*(76), 423-436.
- Aneas, A. (2009). Competencias interculturales transversales: su diagnóstico en equipos de trabajo de baja cualificación. *Revista de Investigación Educativa*, 105-123.
- Anguera Arguilaga, M. (1986). La investigación cualitativa. *Educar*(10), 23-50.
- Anguera Arguilaga, M. (junio de 2004). Posición de la metodología observacional en el debate entre las opciones metodológicas cualitativa y cuantitativa. ¿Enfrentamiento, complementariedad, integración? *Psicología en revista*, 10(15), 13-27.
- Angulo Rasco, J. (1993). La evaluación del proyecto curricular de centro o cómo ampliar la autonomía profesional del docente en tiempos de burocracia flexible. *Kikiriki*, 30, 41-48.
- Antolinez Domínguez, I. (Septiembre de 2011). *Papeles del CEIC*. (U. d. Vasco, Ed.) Recuperado el 30 de julio de 2015, de Papeles del CEIC. International Journal on Collective Identity Research: <http://www.identidadcolectiva.es/pdf/73.pdf>
- Appadurai, A. (2001). *La modernidad desbordada*. Montevideo: Trilce.
- Appadurai, A. (2006). *Dislocación y diferencia en la economía cultural global*. Obtenido de Cholonautas: <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/A%20Appaduraicap2.pdf>
- Apple, M., & Weis, L. (1983). *Ideology and practice in Schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- Arias, M. (2000). Triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Enfermera*, XVIII(1), 37-57.
- Arzaluz Solano, S. (2005). La utilización del estudio de caso en el análisis local. *Región y Sociedad*, XVII(32), 107-144.
- Asociación Ernst Mach. (junio de 2002). La concepción científica del mundo: el Círculo de Viena. *Redes*, 9(18), 103-149.
- Atencia, J. M., & Diéguez, A. e. (2004). *Tecnociencia y Cultura a comienzos del siglo XXI*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Báez y Pérez de Tudela, J. (2007). *Investigación cualitativa*. Torrejón de Ardoz (Madrid): ESIC.
- Balcázar Nava, P., González-Arratia López-Fuentes, N. I., Gurrola Peña, G. M., & Moysén Chimal, A. (2005). *Investigación Cualitativa* (Primera edición ed.). México D.F., México: Universidad autónoma del Estado de México.
- Balibar, E., & Wallerstein, I. (1991). *Raza, Nación y Clase*. Madrid: IEPALA.
- Barker, M., & Anne, B. (1994). *Introducción a los estudios culturales*. Barcelona: Bosch.

- Barona, J. L., Moscoso, J., & Pimentel, J. (2003). La Ilustración y las ciencias: Para una historia de la objetividad. *Colecció Oberta: Serie Historia*. Valencia: Universitat de València.
- Barragán, R., Salman, T., Ayllón, V., Sanjinés, J., Langer, E., Córdova, J., & Rojas, R. (2003). *Guía para la formulación y ejecución de proyectos de investigación*. (F. PIEB, Ed.) La Paz, Bolivia: Ofsset Boliviana Ltda.
- Barrantes Echavarría, R. (1999). *Investigación: un camino al conocimiento. Un enfoque cuantitativo y cualitativo*. San José de Costarrica: Universidad Estatal a Distancia.
- Barrio del Castillo, I., Padín Moreno, P., González Jiménez, J., Padín Moreno, L., Peral Sánchez, P., Sánchez Mohedano, I., & Tarín López, E. (S/f). *Universidad Autónoma de Madrid*. Recuperado el 10 de octubre de 2015, de Universidad Autónoma de Madrid: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Est_Casos_doc.pdf
- Barros García, B., & Kharnásova, G. M. (2012). La interculturalidad como macrocompetencia en la enseñanza de lenguas extranjeras: revisión bibliográfica y conceptual. *PORTA LINGUARUM*, 97-114.
- Barth, F. (1969). *Ethnic grupos and boundaries: the social orgization of culture difference*. Copenhagen: Waveland Press.
- Bartra, R. (1992). *El salvaje en el espejo*. Ciudad de México: Ediciones Era, S.A. de C.V.
- Baudrillard, J. (2014). *Cultura y simulacro*. (Ascheriit, Ed.) Obtenido de <https://www.epublibre.org/catalogo/index/>
- Bauman, Z. (2001). *La posmodernidad y sus descontentos*. Madrid: Ediciones Akal, S.A.
- Bauman, Z. (2002). *La cultura como praxis*. Barcelona: Paidós D.L.
- Bauman, Z. (2007 a). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A.
- Bauman, Z. (2007 b). *Miedo Líquido La sociedad contemporánea y sus temores*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica, S.A.
- Bell, D., Bellah, R. N., Walzer, Ikegami, E., Eisenstadt, S., Wittrock, B., & Koselleck, R. y. (2007). *Las contradicciones culturales de la modernidad*. Barcelona: Antrophos Editorial.
- Belmonte, T. (1985). Alexander Lesser (1902-1982). *American Antropologist*(87), 637-644.
- Beltrán, M. (2003). *La realidad social*. Madrid: Tecnos.
- Bendix, R. (1974). *Estado Nacional y Ciudadanía*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Benedict, R. (1944). *El hombre y la cultura. Investigación sobre los orígenes de la civilización contemporánea*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Benedict, R. (2007). *El crisantemo y la espada. Patrones de la cultura japonesa*. Madrid: Alianza.
- Berger, P., & Tomas, L. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bermúdez Anderson, K., Prats, G., & Uribe, E. (1999). *La Mediación Intercultural: un puente hacia el diálogo*. Barcelona: Barcelona: Desenvolupament Comunitari.

- Bernal Torres, C. A. (2006). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: Pearson Education.
- Bers, T. (1989). The popularity and problems of focus-group research, *College and University*, 260-268.
- Bhabha., H. K. (1994). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- Binford, L. (1997). *En busca del pasado: descifrando el registro arqueológico*. Barcelona: Editorial Crítica, S.A.
- Birsl, U. (2004). *Migración e interculturalidad en Gran Bretaña, España y Alemania*. Barcelona: Anthropos.
- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blackmore, S. (2000). *La máquina de los memes*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica, S.A.
- Blackmore, S. (2000). *La máquina de memes*. Barcelona: Paidós.
- Blasco Mira, J., & Pérez Turpín, J. (2007). *Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Blaxter, L., Hughes, C., & Tight, M. (2008). *Como se investiga* (Primera Edición ed.). (B. Jimenez Aspizua, Trad.) Barcelona: Grao.
- Boal, A. (2009). *Teatro del Oprimido*. Barcelona: Alba.
- Boas, F. (1965). *Cuestiones fundamentales de la antropología cultural*. Buenos Aires: Solar.
- Boas, F. (1992). *La mentalidad primitiva*. Buenos Aires: Almagesto.
- Boas, F. (1993). Las limitaciones del método comparativo. En J. M. Renold, *Antropología cultural. Franz Boas, A.L. Kroeber, R. Lowie*. (págs. 27-39). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Boas, F. (2008). *Franz Boas: textos de antropología*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Bobbio, N., Manteucci, N., & Pasquino, G. (2000). *Diccionario de Política*. México D.F.: Siglo XXI.
- Bodley, J. H. (2011). *Cultural Anthropology: Tribes, States, and the Global System* (Quinta ed.). Lanham, Maryland, USA: Rowman Altamira.
- Bonfil Batalla, G. (1983). Lo propio y lo ajeno, una aproximación al problema del control cultural. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 181-195.
- Bonfil Batalla, G. (1991). La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, IV(12), 165-204. Recuperado el 30 de Marzo de 2015, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31641209>
- Bonilla Castro, E., & Rodríguez Sehk, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: La investigación en ciencias sociales*. Santa Fe de Bogotá: Norma.
- Bonilla Maldonado, D. (2006). *La Constitución multicultural*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Bottofff, J. L. (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. (J. M. Morse, Ed.) Medellín, Colombia: Universidad de Antioquía.

- Bourdieu, P. (1977). La production de la croyance: contribution à une économie des biens symboliques. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*(13), 13-43.
- Bourdieu, P. (1979). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 11-17.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Editorial Taurus.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México D.F.: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1991). *La ontología política de Heidegger*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. (1996). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000). *Poder derecho y clases sociales*. Bilbao : Desclée de Bouver.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1979). *La Reproducción. Elemento para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bowen, H., & Wieserma, M. (1999). Matching Method to Paradigm in Statregic Research Limitations of Cross Sectional Analysis and Some Methodological Alternative Strategics. *Managemnt*, 20, 625-636.
- Brodie, R. (1996). *Virus of the mind*. Seattle, Washington: Integral Press.
- Buruma, I. (23 de Septiembre de 2011). La cultura no puede ser excusa para someter. *Clarín*. Obtenido de http://www.clarin.com/opinion/cultura-puede-excusa-someter_0_559744108.html
- Caballero Martín, A. (2006). *La escuela de Birmingham: El Centre for Contemporary Cultural Studies y el origen de los estudios culturales*. Madrid: Editorial Dykinson, S.L.
- Callejo, j. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de discusión*. Barcelona: Ariel.
- Camacho, D. (2006). *Fundamentos de Sociología*. San José: EUNED.
- Campoy Aranda, T., & Gomes Araújo, E. (16 de junio de 2009). *Academia Edu*. Obtenido de *Academia Edu*: https://www.academia.edu/6029018/T%C3%A9cnicas_e_instrumentos_cualitativos_de_recogida_de_datos
- Canales Cerón, M. (2006). *Metodologías de investigación social: Introducción a los oficios*. Santiago de Chile: 2006.
- Carey, J. (2002). *The Intellectuals and the Masses: Pride and Prejudice Among the Literary Intelligentsia, 1880-1939*. Chicago: Academy .
- Carrasco Pons, S. (1997). Usos y abusos del concepto de cultura. *Cuadernos de Pedagogía*(264), 14-18.
- Casanova, M. A. (2005). La Interculturalidad Como Factor de Calidad En La Escuela. En E. Soriano Ayala, *La Interculturalidad como factor de calidad educativa* (págs. 19-43). Madrid: La Muralla S.A.
- Casares Ripol, J. (2011). *Ética, economía y política*. Madrid: Esic.
- Casmir, F. (1992). Third Culture buildings: A paradigm shift for International and Intercultural Communication”. (Deetz, Ed.) *Communication yearbook*, 16, 407-428.
- Castañeda, Q. (2006). The invisible theatre of ethnography: performative principles of fieldwork. *Anthropol Q*, 79(1), 75-104.

- Castells, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 2: El poder de la identidad*. Madrid: Alianza.
- Castells, M. (1998). *La era de la información: economía, sociedad y cultura* (Vol. II). Madrid: Alianza.
- Castoriadis, C. (1994). *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.
- Castro Nogueira, L., Castro Nogueira, M. Á., & Morales Navarro, J. (2005). Observación, conceptualización y medición en ciencias sociales. En L. Castro Nogueira, M. Á. Castro Nogueira, & J. Morales Navarro, *Metodología de las ciencias sociales* (págs. 89-136). Madrid: Editorial Tecnos.
- Cavalcanti Schiel, R. (2007). « Para abordar la interculturalidad : apuntes críticos a partir de (y sobre) la nueva educación escolar indígena en Sudamérica ». *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM [En línea]*,(13). Recuperado el 20 de marzo de 2015, de Amerique Latine: <http://alhim.revues.org/1883>
- Cavalli-Sforza, L. (2007). *La evolución de la cultura*. Barcelona: Anagrama.
- Centro Virtual Cervantes. (1997-2015). *Instituto Cervantes*. Obtenido de Instituto Cervantes: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interculturalidad.htm
- Cerri, C. (2011). Dilemas éticos y metodológicos en el trabajo de campo. Reflexiones de una antropóloga. *Revista de Antropología Experimental*(11), 361-370.
- Céspedes del Castillo, G. (2005). Los Estados Unidos de Norteamérica como sociedad multicultural. *Boletín de la Real Academia de Historia*, 19-185.
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y Triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoría*, 61-71.
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoría*, 14(1), 61-71.
- Clark, J. C. (1982). *The Dynamics of Change. The Crisis of the 1750s and English Party Systems*. Cambridge: Cambridge University Press .
- Colas Bravo, P. (1998). *Universidad de Sevilla*. Obtenido de Universidad de Sevilla Revista: http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/4_5/art_7.pdf
- Colom Cañellas, A. (1992). Identidad cultural y proyectos supranacionales de organización social. *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa unida: X Congreso Nacional de Pedagogía, 1*, págs. 67-85. Salamanca.
- Colom, F. (1998). *Razones de identidad, pluralismo cultural e integración política*. Rubí (Barcelona): Anthropos editorial.
- Comite de las Regiones. (1999). *Unión Europea*. Obtenido de UE: CDR: <http://cor.europa.eu/en/documentation/studies/Documents/Intercultural-Education-EU/Intercultural-Education-ES.pdf>
- Comte, A. (1969). *Cours de philosophie positive*. (Vol. IV La partie dogmatique la philosophie social). Bruselas: Culture et Civilisation.
- Comte, A. (1980). *Discurso sobre el espíritu positivo*. Madrid: Alianza.

- Comunitat Valenciana. (25 de Mayo de 2011). ORDE 8/2011, de 19 de maig, de la Conselleria de Solidaritat i Ciudanía. *Diario Oficial de la Comunitat Valenciana*. Valencia.
- Conde, F. (1990). Un ensayo de articulación de las perspectivas cuantitativa y cualitativa en la investigación social. *REIS*(51), 91-117.
- Conejero Paz, E., Ortega Jimenez, A., & Ortega Roig, M. (2010). *Inmigración, integración, mediación intercultural y participación ciudadana*. Valencia: Club Universitario.
- Conferencia permanente de ministros de Educación europeos. (13-12 de noviembre de 2003). *Unión Europea*. Obtenido de Unión Europea Lex Europa: javascript:urlopciones('http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/Standing_Conferences/e.21stsessionathens2003.asp',800,'550','1','1');
- Connor, S. (1996). *Cultura postmoderna*. Tres Cantos (Madrid): Akal.
- Cook, T., & Reichardt, C. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Cortés, F., Escobar, A., & González de la Rocha, M. (2008). *Método científico y política social. A propósito de las evaluaciones cualitativas de programas sociales*. México D.F.: El Colegio de México AC.
- Coseriu, E. (1977). *Principios de semántica estructural*. Madrid: Gredos.
- Darwin, C. (1992). *El origen de las especies*. Barcelona: Edirtorial Planeta-De Agostini, S.A.
- Darwin, C. (2009). *El origen del hombre*. Barcelona: Critica.
- Dawkins, R. (1979). *El gen egoista*. Barcelona: Editorial Labor.
- de Andrés Pizarro, J. (2013). El análisis de estudios cualitativo. *Atención Primaria*, 42-46.
- de Armas Hernández, M. (2003). La mediación en la resolución de conflictos. *Educar*, 125-136.
- de Caritat Condorcet, J. (2004). *Bosquejo de un cuadro histórico de los progresos del espíritu humano*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- De Caritat, M.-J. A. (2001). *Cinco Memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- De Grolier, E. (1962). *Etude sur les catégories générales applicables aux classifications et codifications documentaires*. Paris: UNESCO.
- De Julios-Campuzano, A. (2000). *En las Encrucijadas de la Modernidad*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- De Lucas, J. (2001). Ciudadanía y Unión Europea Intercultural. En J. De Prado Rodríguez, *Diversidad Cultural, Identidad y Ciudadanía* (págs. 132-176). Córdoba: Sociedad de Estudios Transnacionales-INET.
- de Prado Rodríguez, J. (2001). Retos y dilemas de las sociedades multiculturales: Ante un cambio de época. En J. de Prado Rodríguez, *Diversidad Cultural, Identidad y Ciudadanía* (págs. 9-15). Córdoba: Sociedad de Estudios Transnacionales.
- De Vallescar Palanca, D. (2003). *Hacia una racionalidad intercultural: Cultura, Multiculturalismo e Interculturalidad*. Madrid: P.S. Obtenido de E-Prints Complutensa.

- Del Olmo Pintado, M. (2010). *Dilemas éticos en antropología. Las entretelas del trabajo de campo etnográfico*. Madrid: Trotta.
- Del Pino, D. (10 de Febrero de 2011). La idea de Cameron sobre el multiculturalismo anima a la extrema derecha. *Público*. Obtenido de <http://www.publico.es/internacional/idea-cameron-multiculturalismo-anima-extrema.html>
- Denzin, N. K. (1978). *The Research Act: A Teheoritical Introduccion to Sociological Methods*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (1994). *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues*. Thousand Oaks: Sage.
- Descartes, R. (2003). *Discurso del método*. (E. Bello Reguera, Trad.) Madrid: Tecnos.
- Diamond, J. (2006). *Armas, gérmenes y acero*. Barcelona: Random House Mondadori, S.A.
- Dietz, G. (2001). Del Multiculturalismo a la Interculturalidad: un movimiento social ente discurso disidente y praxis institucional. En J. de Pardo Rodríguez, *Diversidad Cultural ,Identidad y Ciudadanía* (págs. 17-71). Córdoba: Sociedad de Estudios Transculturales -INET.
- Dilthey, W. (1960). *La esencia de la filosofía*. (E. Taberning, Trad.) Madrid: Losada.
- Dubiel, H. (1993). *¿Qué es neoconservadurismo?* Barcelona: Anthropos.
- Dubiel, H. (2000). *La Teoría Crítica. Ayer y Hoy*. Iztapalapa: Plaza y Valdés.
- Duranti, A. (2000). *Antropología Lingüística*. (P. Tena, Trad.) Madrid: Cambridge University Press.
- Durham, W. (1991). *Coevolution: Genes, Culture, and Human Diversity*. Stanford: Stanford University Press.
- Durkheim, E. (2005). *Las reglas del método sociológico*. México DF.: Fondo de Cultura Económica.
- Durkheim, E. (2007). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid: Akal.
- Echeverría Ezponda, J. (1997). XIV Congreso de Estudios Vascos: Informazioaren Gizartea = Sociedad de la Información = Société de l'Information. *21 tesis sobre el tercer entorno, telépolis y la vida cotidiana* (págs. 7-11). Donostia, Bilbo, Gasteiz, Iruñea, Baiona, Madril: Eusko Ikaskuntza.
- Edwards Schachter, M., & López Santiago, M. (2008). Competencias comunicativas e interculturales y reforma curricular en el marco de la convergencia europea. *Revista Complutense de Educación*, 19, 369-383.
- Elias, N. (1988). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Erlandson, D., Harris, E., Skipper, B., & Allen, S. (1993). *Doing Naturalistic Inquiry: A Guide to Methods*. Londres: Sage.
- Ernout, A., & Meillet, A. (2001). *Dictionnaire étymologique de la langue latine*. Paris: Klincksieck.
- Escámez Sánchez, J. (1992). Estructuración y dEstructuración de la comunicación interpersonal en contextos interculturales. *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa unida: X Congreso Naciional de Pedagogía, I*, págs. 87-100. Salamanca.

- Española, R. A. (s.f.). *Banco de datos CORDE (en línea)*. Recuperado el 25 de agosto de 2012, de CORDE: <http://corpus.rae.es>
- Essoma Gelabert, M. Á. (2008). *10 ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Grao.
- Essomba, M. A. (2005). Perspectiva crítica de identidad y diversidad: creando entornos interculturales para la inclusión. En E. Soriano Ayala, *La interculturalidad como factor de calidad educativa* (págs. 116-130). Madrid: La Muralla.
- Esteban Sánchez, V., & Lopez Sala, A. (2009). *Universidad Complutense de Madrid*. Recuperado el 9 de Marzo de 2011, de http://www.ucm.es/info/gemi/descargas/articulos/33ANALOPEZSALA_La_crisis_de_los_acomodos.pdf
- Expósito López, J., Olmedo Moreno, E., & Fernández-Cano, A. (2004). Patrones metodológicos en la investigación española sobre evaluación de programas educativos. *RELIEVE [en línea]*, 10(2), 185-209. Recuperado el 25 de marzo de 2015, de http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2_2.htm
- Fazio Fernández, M. (2007). *Historia de las ideas contemporáneas. Una lectura del proceso de secularización*. Madrid: Rialp.
- Fernández Núñez, L. (7 de Octubre de 2006). *Universidad de Barcelona*. Obtenido de Universidad de Barcelona: <http://transparent.upf.edu/pdfs/ficha7-cast.pdf>
- Ferrater Mora, J. (1979). Materialismo dialéctico. En J. Ferrater Mora, *Diccionario de filosofía* (págs. 2147-2149). Madrid: Alianza.
- Feyerabend, P. K. (1974). *Contra el método. Ensayo de una teoría anarquista del conocimiento*. Barcelona: Ariel.
- Flick, Ü. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flistead, W. J. (1986). Una investigación necesaria en la evaluación educativa. En T. Cook, & C. Reichardt, *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (págs. 59-79). Madrid: Morata.
- Flores G., R. (2009). *Observando observadores: Una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Fogué i Moya, A. (2004). La interculturalidad: un nuevo escenario de convivencia. *Políticas para la interculturalidad* (págs. 7-9). Barcelona: Milenio.
- Foucault, M. (1981). *Las palabras y las cosas*. Madrid: Siglo XXI de España, Editores, S.A.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI de España, Editores, S.A.
- Foucault, M. (2010). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Freud, S. (2000). *Tótem y Tabú: Algunas concordancias en la vida anímica de los salvajes y de los neuróticos*. Madrid: Alianza.
- Freud, S. (2005). *El malestar en la cultura y otros ensayos*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Fukuyama, F. (1994). *El fin de la Historia y el último hombre*. Barcelona: Editorial Planeta-De Agostini, S.A.

- Fukuyama, F. (11 de Agosto de 2007). *La Nacion*. Obtenido de ADN Cultura: <http://www.lanacion.com.ar/932508-el-fin-de-la-utopia-multicultural>
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, Desiguales y Deconectados*. Barcelona: Gedisa S.A.
- García Castaño, F., & Barragán Ruiz-Matas, C. (2000). Sociedad multicultural e interculturalismo versus inmigración extranjera: aportaciones teóricas al debate. *Documentación social. Revista de estudios sociales y de sociología aplicada*(121), 209-232.
- García Castaño, F., & Barragán Ruiz-Matas, C. (2004). Mediación intercultural en sociedades multiculturales. Hacia una nueva conceptualización. *Portularia*(4), 123-142.
- García Castaño, F., Pulido Moyano, R., & Montes del Castillo, A. (Enero-Abril de 1997). La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*(13), 223-256.
- García Castaño, J., & Pulido Moyano, R. A. (1994). *Antropología de la Educación: el estudio de la transmisión-adquisición de cultura*. Madrid: Eudema.
- García de Cortazar, F. (2008). *Breve historia de la cultura en España*. Barcelona: Editorial Planeta, S.A.
- García Hoz, V., Barrio Maestre, J., Bartolomé Pina, M., Bernal Guerrero, A., Dendaluce Segurola, I., García Jimenez, E., . . . Yela, M. (1994). *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. (V. García Hoz, Ed.) Madrid, España: Rialp.
- García Jimenez, E. (1994). Investigación etnográfica. En V. Gacia Hoz, *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada* (págs. 343-374). Madrid: Rialp S.A.
- García Martínez, A. (2008). *La interculturalidad: desafío para la educación*. Madrid: Dykinson S.L.
- García-Cano Torrico, M., Márquez Lepe, E., & Agrela Romero, B. (2008). Cuando, por qué y para qué la educación intercultural. Discursos y praxis de la educación intercultural. *Papers: revista de sociología*, 147-167.
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios en Etnometodología*. (H. A. Pérez Hernaiz, Trad.) Rubí, México, Bogotá: Anthropos; UNAM; Universidad Nacional de Colombia.
- Garmendía, J. A. (1978). *Sociología, claves para el estudio y transformación de la estructura social*. Madrid: CIS.
- Garreta Bochaca, J. (octubre de 2014). La interculturalidad en el sistema educativo, logros y retos. *Gazeta de Antropología [en línea]*, 30(2), artículo 03 . Obtenido de <http://hdl.handle.net/10481/33422>
- Garreta i Bochaca, J. (2003). *La integración sociocultural de las minorías étnicas: (gitanos e inmigrantes)*. Barcelona: Anthropos.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Geertz, C. (1996). *Los usos de la diversidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Geertz, C. (1997). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En *La interpretación de las culturas* (A. L. Bixio, Trad., págs. 19-40). Barcelona: Gedisa.

- Geertz, C. (1998). Géneros confusos. La refiguración del pensamiento social. En C. Reynoso, *El surgimiento de la antropología posmoderna* (págs. 62-77). Barcelona: Gedisa.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gellner, E. (1988). *Naciones y Nacionalismo*. Madrid: Alianza.
- Giddens, A. (1987). *Las nuevas reglas del método sociológico: crítica positiva de las sociologías interpretativas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- Giddens, A. (1999). *La tercera vía: la renovación de la socialdemocracia* (Quinta Edición ed.). (P. Cifuentes Huertas, Trad.) Madrid, Madrid, España: Taurus.
- Giddens, A. (2000). *En defensa de la sociología*. Madrid: Alianza.
- Giddens, A., & Turner, J. (1990). *La teoría social hoy*. (A. Giddens, & J. Turner, Edits.) Madrid: Alianza.
- Gil, G. J. (2010). Neoevolucionismo y ecología cultural. La obra de Julian Steward y la renovación de la enseñanza antropológica en Argentina. *Revista del Museo de Antropología*, 225-238.
- Gimeno Sacristá, J., & Pérez Gómez, A. I. (1992). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata.
- Goberna Falque, J. (1999). Ideas y discursos sobre la "cultura" en la época de la Ilustración. *Semata Ciencias Sociais e Humanidades*, 25-60.
- Goetz, J., & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goldman, A., & McDonald, S. (1987). *The group depth interview. Principles and practice*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Gómez, M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Córdoba, Argentina: Brujas.
- Gómez, M. (2014). *Interartive*. Recuperado el 2015, de Interartive a platform for contemporary art and thought: <http://interartive.org/2014/03/fin-postmodernidad-paradigmas-culturales-sigloxxi/>
- González García, J. M. (1993). Reflexiones sobre "El pensamiento conservador" de Karl Mannheim. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 61-82.
- González González, N., & Ángeles Constantino, M. I. (2006). *Investigación cualitativa como estrategia de conocimiento, intervención y trabajo desde las políticas de salud: una aproximación desde México y Cuba*. Toluca: Universidad Autónoma del estado de México.
- González Pérez, M. A. (2006). *Pensando la Política: Representación Social y Cultura Política en Jóvenes Mexicanos* (Primera Edición ed.). (M. A. González Pérez, Ed.) México D.F., México: Plaza y Valdés.
- González Rey, F. (1997). *Epistemología Cualitativa y Subjetividad*. Sao Paulo: Editora da PUC-SP.
- González, I. (1991). *El retorno de los judíos*. Madrid: Editorial Nerea S.A.
- González, W. J. (1998). *El pensamiento de L. Laudan: Relaciones entre Historia de la Ciencia y Filosofía de la Ciencia*. A Coruña, Coruña, España: Universidade da Coruña.
- Gordon, M. (1964). *Assimilation in American life: the role of race, religion, and national origins*. New York: Oxford University Press.

- Gould, S., Rees, M., Freeman, D., Wolpert, L., Rogers, R., Diamond, J., . . . Ingold, T. (2001). *Evolución: Sociedad, ciencia y Universo*. (A. Fabian, Ed.) Barcelona: Tusquet.
- Grandi, R. (1995). *Texto y contexto en los medios de comunicación. Análisis de la información, publicidad, entretenimiento y consumo*. Barcelona: Bosch.
- Grimson, A. (2000). *Interculturalidad y comunicación*. Bogotá: Norma.
- Grupo de Investigación Laboratorio de Estudios Interculturales de la Universidad de Granada. Plan andaluz de Investigación (SEJ-123). (18 de marzo de 2011). *Laboratorio de Estudios Interculturales*. Obtenido de Tesoro de Migraciones Internacionales Contemporáneas.: <http://colectivoioe.org/tematres/index.php?tema=10010204160304105&/laboratorio-de-estudios-interculturales-universidad-de-granada>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Edits.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (págs. 105-117). Thousands Oaks, California: SAGE.
- Guerrero, D. (2000). *Eumed.net*. Obtenido de [eumed.net/cursecon/libreria](http://www.eumed.net/cursecon/libreria): <http://www.eumed.net/cursecon/libreria>
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Taurus.
- Habermas, J. (2007). *Identidades nacionales y postnacionales*. Madrid: Tecnos.
- Habermas, J. (2008). *El discurso filosófico de la modernidad*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Habermas, J., & Husserl, E. (1995). Conocimiento e interés. La Filosofía en la crisis de la humanidad europea. *Educació. Serie Materials de Filosofia, XII*. (P. Baader, Trad.) Valencia: Universitat de València.
- Haddon, A. (1911). THE FIRST UNIVERSAL RACES CONGRESS. *Science*, 304-306.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Harris, M. (1989). *Canibales y reyes. Los orígenes de las culturas*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Harris, M. (1993). *El desarrollo de la teoría antropológica: Una historia de las teorías de la cultura*. Madrid: Siglo XXI de España Editores S.A.
- Harris, M. (2000). *Antropología cultural*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Harris, M. (2000). *Teorías sobre la cultura en la era posmoderna*. Barcelona: Editorial Crítica S.L.
- Harris, M. (2000). *Vacas, cerdos, guerras y brujas*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Hegel, G. (1989). *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*. Madrid: Alianza.
- Heidegger, M. (1994). *Conferencias y artículos*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Helly, D. (2007). Logros y limitaciones del multiculturalismo canadiense. *Política Exterior*.
- Heras Montoya, L. (1997). *Comprender el espacio educativo. Investigación etnográfica sobre un centro escolar*. Archidona: Aljibe.
- Hernández González, M., & Prieto Pérez, J. L. (2007). *Historia de la ciencia* (Vol. I). La Orotava, Tenerife: Fundación Canaria Orotava de Historia de la Ciencia.

- Hernández Plaza, S. (2006). Sociedades y Conflicto II: el papel de la acción mediadora en la intervención social con población inmigrante. En J. Guerrero Villalba, *Estudios sobre la mediación intercultural* (págs. 93-106). Almería: Universidad de Almería.
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (Cuarta ed.). Ciudad de México: McGraw-Hill Education.
- Hinnenkamp, V. (2001). Constructing misunderstanding as a cultural event. En A. Di Luzio, S. Günthner, & F. Orletti, *Culture in Communication: Analyses of intercultural situations* (págs. 211-244). Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Hobbes, T. (1999). *Leviatán: La materia, forma y poder de un Estado eclesiástico y civil*. Madrid: Alianza.
- Holmes, B. (1994). Herbert Spencer. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, XXIV(3-4), 543-565.
- Horkheimer, M. (2002). *Crítica de la razón instrumental*. Madrid: Celesa.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. (1998). *La dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Trotta.
- Huber, G. (2002). El análisis de datos cualitativos como proceso de clasificación. *XXI, Revista de Educación*, 141-156.
- Huertas Barros, E., & Vigier Moreno, F. J. (2010). EL GRUPO DE DISCUSIÓN COMO TÉCNICA DE INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES: DOS CASOS DE SU APLICABILIDAD. *Entreculturas*, 181-196.
- Hurstel, J. (2004). Intercultural/conflictos/poderes locales; tres hipótesis, una síntesis. *Políticas para la interculturalidad* (págs. 27-32). Barcelona : Milenio.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Ianni, O. (2005). *La Sociología y el mundo moderno*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ibáñez Orcajo, M. T. (1996). Ciencia multicultural y no racista. *Apuntes I.E.P.S.*, 1-65.
- Ibáñez Orcajo, M., & Marco Stiefel, B. (1996). *Ciencia multicultural y no racista: enfoques y estrategias para el aula*. Madrid: Narcea.
- Ibañez, J. (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI de España Editores S.A.
- Icart Isern, M., Fuentelsaz Gallego, C., & Pulpón Segura, A. (2006). *Elaboración y presentación de un proyecto de investigación y una tesina*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Inglis, C. (1995). *Unesco.org*. Recuperado el 17 de Setiembre de 2012, de <http://www.unesco.org/most/pp4sp.pdf>
- Iriarte Moncayola, M. (2010). La Educación Intercultural. Una metodología a compartir; desde el aula a los entornos próximos. *Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución* (págs. 357-366). Las Rozas (Madrid): Wolters Kluwer España, S.A.
- Isava, L. (2009). Breve introducción a los artefactos culturales. *Estudios*, 17, 439-452. Obtenido de <http://www.revistaestudios.com.ve/>

- Jameson, F. (1996). *Teoría de la postmodernidad. La lógica cultural del capitalismo avanzado*. Madrid: Trotta.
- Jameson, F. (1996). *Teoría de la postmodernidad: La lógica cultural del capitalismo avanzado*. Madrid: Trotta, S.A.
- Janesick, V. (2000). La danza del diseño en la investigación cualitativa: metáfora, metodolatría y significado. En C. Denanm, & J. Armando Haro, *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (págs. 227-251). Hermosillo, Sonora: Colegio de Sonora.
- Jara Guerrero, S. (2010). *El ocaso de la certeza. Diálogo entre las ciencias y las humanidades* (Primera Edición ed.). (S. Jara Guerrero, Ed.) Morelia, Michoacán, México: Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo; Fondo editorial Morevallado.
- Jiménez Fernández, C. (1998). *Lecturas de pedagogía diferencial*. Madrid: Librería-Editorial Dykinson.
- Juliano, D. (1991). Antropología Pedagógica y pluriculturalismo. *Cuadernos de Pedagogía*(196), 8-10.
- Junta de Andalucía. (2 de Diciembre de 1999). *BOJA*. Obtenido de Boletín Oficial de la Junta de Andalucía: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/1999/140/index.html>
- Junta de Andalucía. Consejería de Cultura. (2007). *Plan Estratégico de la Cultura en Andalucía*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Cultura.
- Junta de Andalucía. Consesejería de Gobernación. (2006). *II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Kant, E. (1989). *Filosofía de la historia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, Sucursal en España.
- Kant, I. (1957). *Crítica de la razón pura*. Buenos Aires: Tasada.
- Kepel, G. (31 de Agosto de 2005). *El País*. Obtenido de El País. Archivo: http://elpais.com/diario/2005/08/31/opinion/1125439207_850215.html
- Khan, J. (1975). *El concepto de cultura: textos fundamentales*. Barcelona: Anagrama.
- Kornblit, A. L. (2007). *Metodologías cualitativas: modelos y procedimientos de análisis*. (Primera Edición 2004 ed.). Buenos Aires: Biblos.
- Kozlarek, O. (Mayo-Agosto de 1999). La teoría crítica de Helmut Dubiel. *Sociológica*(40), 109-124.
- Kroeber, A., & Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A critical Reiiew of concepts and definitions, pappers of the Peabody Museum*. Cambridge: Mass.
- Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión: guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Kuhn, T. (1986). *La estructura de las revoluciones científicas*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Kuhn, T. S. (1989). *¿Qué son las revoluciones científicas? y otros ensayos*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica, S.A.
- Kuper, A. (2001). *Cultura: la versión de los antropólogos*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Kymlicka, W. (2009). *Odiseas Multiculturales, las nuevas políticas internacionales de la diversidad*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.

- Kymlicka, W., & Norman, W. (1996). EL RETORNO DEL CIUDADANO. UNA REVISIÓN DE LA PRODUCCIÓN RECIENTE EN TEORÍA DE LA CIUDADANÍA. *Cuadernos del CLAEH*(75), 81-112.
- Lakatos, I. (1998). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza.
- Lamarck, J. B. (1986). *Filosofía Zoológica*. Barcelona: Alta Fulla.
- Lamo de Espinosa, E. (1988). Predicción, reflexividad y transparencia. La ciencia social como autoanálisis colectivo. *REIS*(43), 43-74.
- Lamo, E. (1975). *Juicios de valor y ciencia social*. Valencia: F. Torres.
- Latour, B. (1992). *Cinecia en acción*. Barcelona: Labor.
- Leclerc Buffon (Comte de), G.-L., & Roig, G. y. (1854). *Los tres reinos de la naturaleza o museo pintoresco de historia natural: descripción completa de animales, vegetales y minerales útiles y agradables*. Madrid: Imprenta de Gaspar y Roig, Editores.
- Leiva Olivencia, J. J., & Borrero López, R. (2011). *Interculturalidad y Escuela. Perspectivas pedagógicas*. Barcelona: Octaedro S.L.
- León Sanz, V. (1989). *La Europa Ilustrada*. Madrid: AKAL.
- Lévi-Strauss, C. (1988). *Tristes Trópicos*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Lévi-Strauss, C. (1993). *Las estructuras elementales del parentesco*. Barcelona: Planeta.
- Lévi-Strauss, C. (1995). *Antropología estructural*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Lévi-Strauss, C. (1995). *Mito y significado*. Madrid: Alianza.
- Lizcano, E. (2005). La metáfora como analizador social. En L. Castro Nogueira, M. Á. Castro Nogueira, & J. Morales Navarro, *Metodología de las ciencias sociales* (págs. 137-171). Madrid: Editorial Tecnos (Grupo Anaya, S.A.).
- Llopis Goig, R. (2004). *Grupos de discusión*. Madrid: ESIC.
- lluch i Balaguer, X., & Salinas Catalá, J. (1996). *La diversidad cultural en la práctica educativa: materiales para la formación del profesorado en educación intercultural*. Madrid: Ministerio de Educación, .
- Locke, J. (1999). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- López Sala, A. M. (2005). *Inmigrantes y Estados: la respuesta política ante la cuestión migratoria*. Rubí (Barcelona): Anthropos.
- Lowie, R. H. (1946). *Historia de la etnología*. Ciudad de México: FCE.
- Lozano Vallejo, R. (2005). *Interculturalidad: desafío y proceso en construcción*. Lima: Sinco.
- Luhmann, N. (1996). *Introducción a la teoría de sistemas*. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Luhmann, N. (1998). *Sistemas sociales: lineamientos para una teoría general*. Barcelona: Anthropos.
- Lyon, D. (2000). *Postmodernidad*. Madrid: Alianza.
- Liotard, J.-F. (1989). *La condición postmoderna*. Barcelona: Edirorial Planeta-De Agostini, S.A.
- Machuca Ramirez, J. (1998). Percepciones de cultura en la postmodernidad. *Alteridades*, 27-41.
- Malgesini, G., & Giménez, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Fuencarral (Madrid): Los libros de la catarata.

- Malhotra, N. K. (2004). *Investigación de mercados*. México D.F.: Pearsons Education.
- Malinowski, B. (1970). *Una teoría científica de la cultura*. Barcelona: Edhasa.
- Malinowski, B. (1975). La cultura. En J. Khan, *El concepto de cultura: textos fundamentales* (págs. 45-67). Barcelona: Anagrama.
- Malinowski, B. (1986). *Los argonautas del Pacífico Occidental*. Barcelona: Planeta-De Agostini, S. A.
- Malinowski, B. (1993). El grupo y el individuo en el análisis funcional. (B. y Glazer, Ed.) *Antropología. Lecturas*, 284-303.
- Marcelo, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y métodos*. Sevilla: Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Marchán Fiz, S. (1987). *La estética en la cultura moderna*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Marcuse, H. (1987; 2002). *El hombre unidimensional*. Barcelona: Ariel.
- Marcuse, H. (2012). *Entre hermenéutica y teoría crítica*. Barcelona: Herder.
- Martínez Bonafé, J. (1990). El estudio de casos en la investigación cualitativa. En J. Martínez Rodríguez, *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (págs. 57-68). Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Martínez Carazo, P. (2006). El método de estudio de caso. *Pensamiento y gestión*(20), 165-193.
- Martínez García, J. (24-26 de Septiembre de 1998). *Universidad de Salamanca*. Obtenido de Departamento de Sociología. Materiales de Trabajo.
- Martínez González, R.-A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Martínez Muñoz, A. (2007). La educación intercultural en Francia y España: similitudes y diferencias. *Revista española de educación comparada*(13), 285-317.
- Martínez Veiga, U. (2013). *Historia de la antropología. Formaciones socioeconómicas y praxis antropológicas, teorías e ideologías*. Madrid: Uned.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (Síntesis conceptual). *IIPSI*, 9(1), 123-146.
- Martínez, P. (2008). *Cualitativa-mente*. Madrid: ESIC.
- Martínez-Hernández, A. (2011). El dibujante de límites: Franz Boas y la (im)posibilidad del concepto de cultura. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, 861-876.
- Marx, K. (15 de Enero de 2001). *Marxists.org*. (J. R. Fajardo, Editor) Recuperado el 21 de abril de 2015, de Archivos Marx-Engels: <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/manuscritos/>
- Marx, K., & Engels, F. (1970). *la ideología alemana*. Barcelona: Grijalbo.
- Marx, K., & Engels, F. (1987). *El manifiesto comunista. Once tesis sobre Feuerbach*. (A. Sanjuan, Ed.) Madrid, Madrid, España: Alhambra.
- Marzal, M. (1997). *La antropología cultural*. Quito: Abya-Yala.
- Masterman, M. (1974). The Nature of a Paradigm. *Criticism and the Growth of Knowledge*. (I. Lakatos, Ed.) Cambridge: Cambridge University Press.

- Mattelart, A. (1995). *La invención de la comunicación*. Ciudad de Mexico: Siglo XXI.
- Mauss, M. (1970-72). *Obras I-III*. Barcelona: Barral.
- Mauss, M. (2009). *Ensayo sobre el don*. Buenos Aires: Katz.
- Maxwell, J. (25 de octubre de 2014). *UNER, Facultad de Trabajo Social*. (S. Publications, Ed.) Obtenido de <http://www.fts.uner.edu.ar/>
- Mayos, G. (2009). Nietzsche: el primer posmoderno. En D. C. (comp.), *Filósofos clásicos hoy* (págs. 163-202). Barcelona: La Busca.
- Mclaren, P. (1998). *Multiculturalismo Revolucionario: Pedagogías de disensión para el nuevo Milenio*. Madrid: Siglo XXI de España, Editores, S.A.
- Mead, M. (1993). *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Barcelona: Planeta-De Agostini.
- Mehan, H. (1986). *Handicapping the Handicapped: Decision Making in Students' Educational Careers*. . Stanford: Stanford University Press.
- Mehring, F. (1932). *Carl Marx: historia de su vida*. Madrid: Cenit.
- Mena Manrique, A., & Méndez Pineda, J. (25 de Abril de 2009). La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa. Aportaciones para los procesos de interacción. (I. C. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ed.) *Revista Iberoamerica de Educación*(49/3), 1-7. Obtenido de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2859Manriquev2.pdf>
- Mercier, P. (1995). *Historia de la Antropología*. Barcelona: Edicions 62 sa.
- Merino Fernández, J., & Muñoz Sedano, A. (Mayo-Agosto de 1995). Ejes de debate y propuesta de acción para una pedagogía intercultural. *Revista de Educación nº 307. Educación Intercultural*, 127-162.
- Merino, C. (1995). *Metodología cualitativa de la investigación psicosocial*. México D.F.: UNAM-CISE.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (1992). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mertens, D. (2005). *Research and evaluation in education and psychology. Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* . Thousand Oaks: Sage.
- Mestre Sanchis, A. (2008). La Ilustración valencia en España y en Europa. En R. De la Calle, E. Martínez Ruiz, M. d. Pi Corrales, A. Mestre Sanchis, T. De Leste, M. I. Vicente Maroto, . . . N. Bas Martín, & M. Simón (Ed.), *Ilustración, ciencia y técnica en el siglo XVIII español* (págs. 41-62). Valencia: Universitat de Valencia.
- Miles, M. b., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data A: An Expanded Sourcebook*. Newbury Park: Sage.
- Mill, J. S. (1853). *Lógica Demostrativa e Inductiva, ó sea Exposición Comparada de los principios de evidencia y los métodos de investigación científica*. (T. d. Rivadeneyra, Ed.) Madrid.
- Mill, J. S. (2010). *La lógica de las Ciencias Morales*. Madrid: CSIC-Dpto. de Publicaciones.
- Miller, T. (19 de Noviembre de 2012). *tobymiller.org*. Obtenido de Biblioteca YP: http://www.tobymiller.org/images/espanol/ciudadania_cultural_toby_miller.pdf

- Milmaniene, M. (2009). Hacia una ética de la investigación orientada a la protección de las comunidades y los grupos étnicos. *FACULTAD DE PSICOLOGÍA UBA .SECRETARÍA DE INVESTIGACIONES. ANUARIO DE INVESTIGACIONES, XVI*, 249-256.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (12 de Marzo de 1996). *Gobierno de España. Ministerio de Presidencia*. Obtenido de Agencia Oficial del Boletín Oficial del Estado: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1996-5696>
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. (1993). Normas Técnicas de Prevención. *NTP-296*. Madrid.
- Miralles, E. (2004). Estrategias para la diversidad: ocho reflexiones sobre el diseño y la gestión de proyectos interculturales locales y regionales. *Políticas para la interculturalidad* (págs. 9-13). Barcelona: Milenio.
- Mitjans, E., & Castellá Andreu, J. M. (2001). *Candá. introducción al sistema político y jurídico*. Barcelona: Edicions Universitat Barcelona.
- Moerman, M. (1998). *Talking culture: Ethnography and conversation analysis*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Montañés Serrano, M. (2009). Metodología y técnica participativa: Teoría y práctica de una estrategia de investigación participativa. *Sociología (UOC)*, 127. Barcelona: UOC.
- Montero, J., & Paz, M. A. (2011). *Lo que el viento no se llevó*. Madrid: Rialp.
- Montiel, E. (2002). *Hacia una mundialización humanista*. Paris: UNESCO.
- Mora Cruz, D., & Solano Laclé, S. (2004). Cuando son los "otros" los que hacen arqueología. *Memoria del II Congreso Costarricense de Antropología y Arqueología* (págs. 13-26). San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Moral Santaella, C. (2006). Criterios de Validez en la Investigación Cualitativa Actual. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 147-164.
- Moral Santaella, C. (2006). CRITERIOS DE VALIDEZ EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA ACTUAL. *Revista de investigación cualitativa*, 147-164.
- Moreno Sosa, M., Lorca Mora, M., Márquez Gómez, N., González García, C., & González Rodríguez, R. (20 de diciembre de 2011). *Antropología simbólica y hermenéutica: wikispaces classroom*. Recuperado el 31 de agosto de 2013, de <http://antropologiasimbolicayhermeneutica.wikispaces.com/wiki/members>
- Morse, J. M. (1994). *Critical issues in Qualitative Research Methods*. (D. S. Foster, Ed.) Thousand Oaks: Sage.
- Mosse, G. L. (1997). *La cultura europea del siglo XIX*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Mosterin, J. (1998). *¡Vivan los animales!* Madrid: Debate.
- Mosterin, J. (2006). *La naturaleza humana*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Mosterin, J. (2009). *La cultura humana*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Mundo, R. B. (10 de Agosto de 2005). *BBC*. Obtenido de BBC Mundo: http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/international/newsid_4140000/4140208.stm
- Munz, R. (2003). Alemania y sus inmigrantes. *Migraciones*, 7-42.

- Muñoz López, B. (2005). *Modelos Culturales: Teoría sociopolítica de la cultura*. Ciudad de México: Anthropos.
- Muñoz Sedano, A. (1997). *Educación intercultural: teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Muñoz Sedano, A. (1998). Hacia una educación multicultural: enfoques y modelos. *Revista Complutense de Educación*, 9(2), 101-135.
- Muñoz Sedano, A. (2015). *Educación Navarra*. Obtenido de Educación Navarra: <http://www.educacion.navarra.es/documents/57308/57732/sedano.pdf/38be9010-993f-433a-bc15-11727c9ef257>
- Namakforoosh, M. N. (2000). *Metodología ed la investigación*. México D.F.: Limusa.
- Nieto Cánovas, C. (2009). *Educación. Ético-Cívica 4o ESO*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Nietzsche, F. (2001). *Más allá del bien y del mal ; Ecce homo*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Noguera, J. A. (enero-junio de 2010). El mito de la sociología como ciencia "multiparadigmática". *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, 31-53.
- Olivera Lahore, C. E. (2008). *Introducción a la educación comparada*. San José, Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.
- Olveira Olveira, M., Rodríguez Martínez, A., & Touriñán López, J. (2003). Emigración, interculturalismo y legitimación cultural. Las sociedades gallegas en el exterior. *Revista galego-portuguesa de psicología e educación*, 10(8), 9-20.
- Opalin, L. (22 de Enero de 2015). Fin al multiculturalismo europeo. *El Financiero*. Recuperado el 30 de octubre de 2015, de <http://www.elfinanciero.com.mx/opinion/fin-al-multiculturalismo-europeo.html>
- Oriol, M., & Prades, J. (2009). *Los retos del Multiculturalismo*. Madrid: Encuentro.
- Ors, C. (2010). La paradoja del nacionalismo: Una perspectiva materialista sobre el nacionalismo. En G. López Sastre, & V. Sanfélix Vidarte, *Cosmopolitismo y nacionalismo* (págs. 191-200). Valencia: Publicaciones Universidad de Valencia.
- Ortiz de Landázuri, C. (2006). El papel de la mediación intercultural en la resolución de conflictos: ¿Una estrategia asimiladora o un fin en sí? (Un debate entre Karl Otto Apel y Jürgen Habermas cuarenta años después). En A. González Jiménez, *Convivencia y mediación intercultural* (págs. 124-134). Almería: Universidad de Almería.
- Osorio, S. N. (2007). La teoría crítica de la escuela de Frankfurt. Algunos presupuestos teórico-críticos. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 1(1), 104-119. Recuperado el 30 de marzo de 2014, de <http://www.umng.edu.co/documents/63968/80132/RevNo1vol1.Art8.pdf>
- Pacheco, J. M. (1975). *La Ilustración en el Nuevo Reino*. Caracas: Universidad Católica Andrés.
- Pajares, G. (13 de junio de 2010). La cultura pide un cambio. *La razón*. Recuperado el 13 de junio de 2010, de www.larazon.es

- Papell, A. (20 de Octubre de 2010). El fracaso del multiculturalismo. *Diario de León*. Obtenido de http://www.diariodeleon.es/noticias/opinion/fracaso-multiculturalismo_560006.html
- Paramio, L. (1993). El materialismo histórico como programa de investigación. En E. Lamo de Espinosa, & J. Rodríguez Ibañez, *Problemas de teoría social contemporánea* (págs. 551-590). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Pardinas, F. (2005). *Metodología y Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. (Trigesimooctava edición ed.). México D.F.: Siglo XXI.
- Parekh, B. (2005). *Repensando el multiculturalismo. Diversidad cultural y teoría política*. Madrid: Ediciones Istmo S.A.
- Pastor de Arozena, B., & Roberts, E. (1996). *Diccionario etimológico indoeuropeo de la lengua española*. Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills: Sage.
- Peces-Barba, G. (1999). *Derechos sociales y positivismo jurídico: escritos de filosofía jurídica y política*. Madrid: Librería-Editorial Dykinson.
- Peco Navío, R., & Olmos Alcaraz, A. (2006). Mediación intercultural en contextos educativos: del desconocimiento a la necesidad. En A. González Jiménez, *Convivencia y mediación intercultural* (págs. 135-140). Almería: Universidad de Almería.
- Penalva, C., & Ramos, C. (2008). *La construcción de la paz. Propuestas multidisciplinares*. Alicante: GEPYD.
- Penninx, R., & Martiniello, M. (2006). Procesos de integración y políticas (locales); estado de cuestión y algunas enseñanzas. *Reis*, 122-156.
- Peña Acuña, B. (2011). *Métodos científicos de observación en educación*. Madrid: Visión Libros.
- Pérez Gómez, Á. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata S.L.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. Madrid: La Muralla.
- Pérez Serrano, G. (2004). *Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural Aplicaciones prácticas* (Cuarta edición ed.). (G. Pérez Serrano, Ed.) Madrid, Madrid, España: Narcea.
- Pérez Tapias, J. A. (Julio de 2014). Multiculturalidad en la escuela, interculturalidad en la educación. *Cuadernos de Pedagogía*(447), 27-31.
- Peshkin, A. (1993). The goodness of Qualitative Research. *Educational Researcher*(22-2), 23-30.
- Piña Osorio, J. M. (2002). *La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas*. México: Plaza y Valdés.
- Piña, C., & García, A. (2008). *Literatura y postmodernidad*. Buenos Aires: Biblos.
- Pla I Molins, M. (1997). Currículum y educación: Campo semántico de la didáctica. *Materials Docents Series, Volumen 15 de UB (Universidad de Barcelona)*. Barcelona: Edicions Universitat Barcelona.
- Ponce Alcocer, M. E. (2008). *Cartas de la Nueva Francia de los misioneros jesuitas siglo XVIII*. Mexico D.F.: Universidad Iberoamericana A.C.

- Pont Vidal, J. (1994). Políticas municipales de extranjería y multiculturalidad en Alemania. *Papers*(43), 149-160.
- Popper, K. R. (1971). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- Popper, K. R. (1979). *El desarrollo del conocimiento científico*. Barcelona: Paidós.
- Portes, A. (2006). La nueva nación latina: inmigración y la población hispana de los Estados Unidos. *Reis*, 54-96.
- Porzig, W. (1978). *Sincronía, diacronía e historia*. Madrid: Gredos.
- Potter, J. (1998). *La representación de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Pozo Llorente, M., & Rodríguez Sabiote, C. (15-17 de Marzo de 2006). Congreso Internacional de Educación Intercultural Formación del Profesorado y Práctica Escolar. *EL GRUPO DE DISCUSIÓN COMO ESTRATEGIA PARA LA EVALUACIÓN DE LA REALIDAD EDUCATIVA MULTICULTURAL*. Madrid, Madrid, España. Obtenido de http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/Grupo_discusion_1/13.%20T.pdf
- Prats Catalá, J. (2006). *A los príncipes republicanos: gobernanza y desarrollo desde el republicanismo cívico*. Barcelona: Plural Editores.
- Pujals, S. (2001). *Investigación de mercados*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions.
- Quintana Peña, A. (2006). *Universidad de Biobio*. (A. y. Quintana, Ed.) Recuperado el 29 de septiembre de 2015, de Universidad de Biobio cl miweb: <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/3634305- Metodologia-de-Investigacion-Cualitativa-A-Quintana.pdf>
- Radcliffe-Brown, A. (1974). *Estructura y función en la sociedad primitiva*. Barcelona: Edicions 62.
- Rawls, J. (1999). *Justicia como equidad. Materiales para una teoría de la justicia*. Madrid: Tecnos.
- Real Academia Española. (2001). *Real Academia Española*. Obtenido de Real Academia Española Diccionario de lengua: http://buscon.rae.es/drae/?type=3&val=eufemismo&val_aux=&origen=RE DRAE
- Redacción BBC Mundo. (18 de Octubre de 2010). *BBC*. Obtenido de BBC Mundo: http://www.bbc.com/mundo/noticias/2010/10/101018_alemania_debate_inmigacion_cr
- Redacción BBC Mundo. (16 de Octubre de 2010). *BBC*. Obtenido de BBC Mundo: http://www.bbc.com/mundo/noticias/2010/10/101016_angela_merkel_multiculturalismo_falla_alemania_med
- Redacción BBC Mundo. (5 de Febrero de 2011). *BBC*. Obtenido de BBC Mundo: http://www.bbc.com/mundo/noticias/2011/02/110205_0959_multiculturalismo_reino_unido_cameron_dc
- Requejo Coll, F. (s.f.). *Recercat Dipòsit de la Recerca de Catalunya*. Recuperado el 15 de Marzo de 2011, de <http://www.recercat.net/http://www.recercat.net/bitstream/2072/88236/4/GRTPwp9a.pdf%20día%2008/03/2011>
- Rex, J. (2002). Multiculturalismo e integración política en el Estado nacional moderno. *Isegoría*, 29-43.

- Reynoso, C. (1987). *Paradigmas y estrategias en antropología simbólica*. Buenos Aires: Ayllu S.R.L.
- Reynoso, C. (1998). *El surgimiento de la antropología posmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- Rickenmann, R. (20 de Enero de 2015). *Université de Genève*. Obtenido de <http://www.unige.ch/fapse/clidi/textos/artefactos-culturales-RR.pdf>
- Rickert, H. (1943). *Ciencia cultural y ciencia natural*. Buenos Aires: Espasa-Calpe.
- Rico Martín, A. M. (2005). De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos. *PORTA LINGUARUM*, 79-94.
- Ricoeur, P. (1982). *Corrientes de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Tecnos.
- Ricoeur, P. (2004). Finitud y Culpabilidad. *Colección Estructuras y procesos: Serie Filosofía, Volumen 63 de Ensayistas de hoy, Segunda Edición*. Madrid: Trotta.
- Robledo Martín, J. (mayo-junio de 2009). Observación Participante: el acceso al campo. *NURE Investigación*(40), 1-4.
- Robles-Silva, L. (2012). Dilemas éticos en el trabajo de campo: temas olvidados en la investigación cualitativa en salud en Iberoamérica. *Ciênc. saúde coletiva*, 17(3), 602-613. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232012000300005>
- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. Ciudad de México: DIE, CIEA, IPN.
- Rodrigo Alsina, M. (1981). La alternatividad de la comunicación intercultural. *Anthropos*, 53-61.
- Rodrigo Alsina, M. (1999). *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Rodrigo Alsina, M. (29 de Abril de 2011). *La comunicación intercultural*. Obtenido de Lecciones del portal: http://portalcomunicacion.com/lecciones_det.asp?lng=esp&id=1
- Rodríguez Cancio, M. (10 de julio de 2013). *Universidade da Coruña*. Obtenido de Universidade da Coruña: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/viiicongreso/pdfs/174.pdf>
- Rodríguez Gómez, R., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Ediciones Aljibe, S.L.
- Rodríguez Guillén, R. (1995). Subjetividad y acción colectiva: motín, revuelta y rebelión. *Sociológica*, 10(27), 179-194.
- Rodríguez Mansilla, D. (2005). *Diagnóstico organizacional*. Mexico DF: Alfaomega.
- Rodríguez Sabiote, C., Pozo Llorente, T., & Gutiérrez Pérez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE*, 12(2), 289-305.
- Romeu, V. (junio/diciembre de 2006). Hacia una pragmática del deseo: los medios y la construcción del "saber hacer" intercultural. *UFGR*, 2(15), 1-18. Obtenido de <http://seer.ufrgs.br/intexto/article/viewFile/4266/4428>

- Ros, X. d. (2007). *Primitivismo y modernismo: el legado de María Blanchard*. Madrid: Peter Lang.
- Rosaldo, R. (1988). Ideology, place and people without culture. *Cultural Anthropology*, 13(1), 77-87.
- Rouse, M., & Daellenbach, U. (1999). Rethinking research methods for the resource-based perspective: isolating sources of sustainable competitive advantage. *Strategic Management Journal*, 20(5), 487-494.
- Rousseau, J. J. (1990). *Emilio o de la educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rousseau, J. J. (2008). *El contrato social*. Valladolid: MAXTOR.
- Rozenblum de Horowitz, S. (1998). *Mediación en la Escuela. Resolución de conflictos en el ámbito educativo adolescente*. Buenos Aires: Aique.
- Rtitzer, G. (1980). *Sociology: a Multiple Paradigm Science*. Boston: Allyn and Bacon.
- Ruiz Abascal, A. M., Ramires Fernandes, M., Fragoso de Almeida, A., López Górriz, I., Granado Alonso, C., Padilla Carmona, M. T., . . . Mora, E. (2011). *Investigación y práctica en la educación de personas adultas*. (E. L. Lucio-Villegas Ramos, Ed.) Valencia: Nau LLibres.
- Ruiz Aguilera, A. (1999). *Metodología de la investigación educativa*. Chapecó: Grifo.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). Metodología de la investigación cualitativa. *Número 15 Ciencias Sociales serie granate*. Bilbao, Vizcaya, España: Universidad de Deusto.
- Ryan, G., & Bernard, H. (2003). Data management and analysis methods. En Denzin, & L. [edits.], *Collecting and interpreting qualitative materials*. (págs. 259-309). Thousand Oaks: Sage.
- Sabino, C. A. (1996). *El proceso de investigación*. Buenos Aires: Lumen-Humanitas.
- Sáez Alonso, R. (2006). La educación intercultural. *Revista de Educación*(339), 859-885.
- Sáez Alonso, R., & Touriñán López, J. M. (2012). *Teoría de la educación, metodología y focalizaciones: la mirada pedagógica*. La Coruña: NETBIBLO.
- Salamanca Castro, A. B., & Martín-Crespo, C. (Enero-febrero de 2007). El Diseño en la Investigación Cualitativa. *Nure Investigación*, 1-6. Recuperado el 2014, de http://www.nureinvestigacion.es/formacion_metodologica_detalle.cfm?ID_MENU=150
- Salzman, P. (2002). On reflexivity. *American Anthropologist*, 104(3), 805-813.
- Sánchez Álvarez, M. (Febrero de 2002). Causalidad, cultura y naturaleza: una reflexión acerca de "La teoría del cambio cultural" de Julian Steward. *Nueva Antropología*, XVIII(60), 120-125.
- Sánchez de la Yncera, I. (1993). Crisis y orientación. Apuntes sobre el pensamiento de Karl Mannheim. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 17-43.
- Sandín Esteban, M. (2000). Criterios de validez en la investigación educativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 223-242.

- Sandín Esteban, M. (s/f). *Universidad Nacional Abierta*. Recuperado el 1 de octubre de 2015, de Maestría en Ciencias de la Educación: <http://dip.una.edu.ve/mae/978investigacioneducativa/paginas/Lecturas/UNIDAD%202/SandinInvestigacionCualitativaenEducacion.pdf>
- Santos Guerra, M. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Tres Cantos: Akal.
- Sarramona López, J. (1993). *Como entender y aplicar la democracia en la escuela*. Barcelona: CEAC.
- Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus.
- Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus.
- Sasson, D. (2006). *Cultura El patrimonio común de los europeos*. Barcelona: Crítica, S.L.
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires : Lumiere.
- Schiller, H. (1975/1976). Communication and cultural domination. *International journal of politics*, 1-127.
- Schütz, A. (1972). *Fenomenología del mundo social*. Buenos Aires: Paidós.
- Schwanitz, D. (2002). *La Cultura*. Madrid: Santillana Ediciones Generales S.L.
- Servicio Provincial de Inspección de Educación de Málaga. (2010). *Orientaciones para la elaboración del Plan de Centro en E.I. de 2º ciclo CEPr y CEIP*. Málaga: Servicio Publicaciones Junta de Andalucía. Obtenido de http://recursos.cepindalo.es/moodle/file.php/212/bloque_IIC/SUGERENCIAS_PLAN_DE_CENTRO_-_MALAGA_-_CEIP.pdf
- Shalins, M. (1992). Evolución específica y evolución general. En P. Bohannan, & M. Glazer, *Antropología. Lecturas* (págs. 370-390). Madrid: McGraw-Hill.
- Simón Ruiz, C. (2010). Español actual: Globalización e interculturalidad. *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, 75-89.
- Simons, H. (1987). *Evaluación democrática de Instituciones escolares*. Madrid: Morata.
- Six, J.-F. (1997). *Dinámica de la mediación*. Barcelona: Paidós.
- Sloterdijk, P., & Hnas-Jürgen, H. (2004). *El sol y la muerte*. Madrid: Siruela.
- Smith, A. D. (2000). *Nacionalismo y Modernidad*. Tres Cantos (Madrid): Ediciones Istmo S.A.
- Smith, L., & Geoffrey, W. (1968). *The complexities of a Urban Classroom: An analysis toward a general theory of teaching*. New York: Holt, Reinehardt and Winston.
- Solé, C., & Chacón, L. (Octubre-Diciembre de 2006). Globalización e inmigración: debates actuales. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*(116), 13-52.
- Soler Fernández, E. (2006). *Constructivismo, Innovación y Enseñanza Efectiva*. Caracas: Equinoccio.
- Soriano , R. (2004). *Interculturalismo. Entre liberalismo y comunitarismo*. Córdoba: Almuzara.
- Soriano Ayala, E. (. (2005). *La interculturalidad como factor de calidad educativa*. Madrid: La Muralla S.A.

- Soriano Ayala, E. (2010). *Retos Internacionales ante la Interculturalidad*. Almería: Universidad de Almería.
- Spencer, H. (1868). *Social statics*. London: Williams&Norgate.
- Spencer, H. (1904). *Autobiography*. Londres: Williams&Norgate.
- Spencer, H. (2009). *Education: Intellectual, Moral, and Physical*. Charleston : BiblioBazaar.
- Spencer, H. (2009). *The principles of Sociology*. Charleston : BiblioBazaar.
- Spengler, O. (1993). *La decadencia de occidente*. Barcelona: Editorial Planeta-de Agostini, S.A.
- Spradley, J. (1980). *Participant Observation*. New York: Sage.
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Steiner, G. (1992). *En el Castillo de Barba Azul: aproximación a un nuevo concepto de cultura*. Barcelona: Gedisa.
- Stenhouse, L. (1991). *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Recuperado el 15 de Septiembre de 2015, de Enciclopedia Internacional de la Educación: <http://jorgecapellariera.com/wp/wp-content/uploads/2013/02/Blog-2-M%C3%A9todo-de-estudio-de-casos.doc>
- Stocking Jr., G. W. (1982). Franz Boas. En G. W. Stocking Jr., *Race, Culture, and Evolution: Essays in the History of Anthropology* (págs. 195-234). Chicago: University of Chicago Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquía (Colombia): Universidad de Antioquía.
- Tamzali, W. (2010). *El burka como excusa: Terrorismo intelectual, religioso y moral contra la libertad de las mujeres*. Barcelona: Saga.
- Tarrés, M. L. (2001). *Observar, escuchar y comprender: sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: FLACSO.
- Taylor, L. D. (2001). *El nuevo norteamericano: integración continental, cultura e identidad nacional*. Ciudad de México: UNAM.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tejada Fernández, J., Giménez Marín, V., Viladot Goegli, G., Gan Bustos, F., Fandos Garrido, M., Jiménez González, J. M., & González Soto, A. P. (2007). *Formación de formadores 2: escenario institucional*. Madrid: Paraninfo.
- Téllez Infantes, A. (2007). *La investigación antropológica*. Alicante: Club Universitario.
- Terrón, A. (Noviembre de 2005). Balance y futuro de la agenda Tampere. *Cinco años después de Tampere. II Seminario Inmigración y Europa*. Barcelona.
- Thiebaut, C. (1998). *Conceptos fundamentales de la Filosofía*. Madrid: Alianza.
- Thiry, P. H. (1820). *Elementos de la Moral Universal o catecismo de la Naturaleza*. Madrid: Imprenta que fue de Fuentenebro.
- Thurnwald, R. (1937). *L'economie primitive*. Paris: Payot.
- Tójar Hurtado, J. C. (2006). *Investigación Cualitativa Comprender y Actuar*. (J. Etxeberria, & J. Tejedor, Edits.) Madrid: La Muralla.
- Torczyner, H. (1977). *Magritte, ideas and images*. New York: H. N. Abrams.

- Toro Jaramillo, I., & Parra Ramírez, R. (2006). *Método y conocimiento: metodología de la investigación : investigación cualitativa/investigación cuantitativa*. Medellín : Universidad EAFIT.
- Torrazza, J. Z. (2000). *La estructura social*. Murcia: Universidad Católica San Antonio.
- Touraine, A. (1998). Un mundo globalizado y fragmentado. En J. Calo, *Topografías del mundo contemporáneo* (págs. 63-84). Madrid: Fundación Argentaria y ediciones Encuentro.
- Touriñan López, J. (2004). Interculturalismo, globalidad y localidad: Estrategias de encuentro para la Educación. *Bordón*, 56(1), 25-48.
- Trespalacios Gutiérrez, J., Bello Acebrón, L., & Vázquez Casielles, R. (2005). *Métodos de recogida y análisis para la toma de decisiones en Marketing*. Madrid: Paraninfo.
- Trevor-Roper, H. (2009). *La crisis del siglo XVII: Religión, reforma y cambio social*. Buenos Aires: Katz.
- Trigger, B. G. (1992). *Historia del pensamiento arqueológico*. Barcelona: Editorial Crítica S.A.
- Trinidad, A., Carrero, V., & Soriano, R. (2006). *Teoría Fundamentada "Grounded Theory". La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid, Madrid, España: CIS.
- Trujillo Sáez, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *PORTA LINGUARUM*, 23-39.
- Tubino Arias-Schreiber, F. (Noviembre de 2001). *CIDOB*. Obtenido de Publicaciones INTERCULTURAEEL: http://www.cidob.org/es/media2/publicacions/monografias/intercultural/08_tubino_cast
- Turner Morales, J., & Cassigoli Salamón, R. (2005). *Tradición y Emancipación Cultural en América Latina* (Primera edición ed., Vol. V). (J. Turner Morales, & R. Cassigoli Salamón, Edits.) México D.F.: Siglo XXI.
- Tylor, E. (1904). *Anthropology*. Londres: Mcmillan.
- UNESCO. (17 de Octubre de 2014). *UNESCO*. Obtenido de www.unesco.org
- Unión Europea. Comité para las Regiones. (12 de marzo de 1997). Unión Europea. *DICTAMEN del Comité de las Regiones sobre "la educación intercultural"*. Bruselas. Obtenido de Web Oficial de la Unión Europea.
- Universidad de Playa Ancha. (2003). Concepto de interculturalidad. *Cuadernos interculturales*, 6-8.
- Valdés Gázquez, M. (1998). *El pensamiento antropológico de Lewis H. Morgan*. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma.
- Vallés, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis S.A.
- Vallés, M. (2000). La ground Theory y el análisis cualitativo asistido por ordenador. En F. García, J. Ibáñez, & F. Alvira, *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación* (págs. 575-664). Madrid: Alianza.
- Vallés, M. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: CIS.
- Vargas Jiménez, I. (Mayo de 2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *CAES*, 3(1), 119-139.
- Vattimo, G. (2003). *En torno a la posmodernidad*. Barcelona: Anthropos.

- Vázquez Alonso, Á., & Manassero Mas, M. (1999). Características del conocimiento científico: Creencias de los estudiantes. *Enseñanza de las Ciencias*, 377-395.
- Vázquez Gómez, G. (1994). ¿Es posible una teoría de la educación intercultural. En M. A. Santos Rego, *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, Servicio de Publicacións e Intercambio Científico.
- Vázquez Navarrete, M. L., Ferreira da Silva, M. R., Mogollón Pérez, A. S., Fernández de Sanmamed Santos, M. J., Delgado Gallego, M. E., & Vargas Lorenzo, I. (2006). Introducción a las técnicas cualitativas de investigación aplicadas en salud: Cursos GRAAL 5. *Volumen 168 de Materials / Universitat Autònoma de Barcelona*, 131. Barcelona: Univ. Autònoma de Barcelona.
- Vázquez Recio, R., & Angulo Rasco, J. (2003). *Introducción a los estudios de casos*. Archidona: Aljibe.
- Velasco, H., & Díaz de Rada, Á. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.
- Vidich, A., & Lyman, S. (1994). Qualitative methods. Their history in sociology and anthropology. En N. Denzin, & Y. Lincoln, *Hanbook of qualitative research* (págs. 23-59). Londres: Sage Publications.
- Vilà Baños, R. (2005). Tesis doctoral dirigida por Julia Victoria Espín López, Margarita Bartolomé Pina. *La Competencia Comunicativa Intercultural. Un estudio en el primer ciclo de la ESO*. Barcelona: Universitat de Barcelona .
- Waldmann, P. (1997). *Radicalismo étnico: análisis comparado de las causas y efectos en conflictos étnicos*. Madrid: Ediciones AKAL.
- Walker, R. (1983). La realización de estudios de casos en educación: ética, teoría y procedimientos. En B. Dockrell, D. Hamilton, & [Eds.], *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa* (págs. 42-82). Madrid: Narcea.
- Weber, M. (1997). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Weber, M. (2003). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Weber, M. (2008). *Economía y sociedad. Esbozo de una sociología comprensiva* (Segunda Edición en Español de la Cuarta en Alemán ed.). (J. Winckelmann, Ed., J. Medina Echevarría, J. Roura Parella, E. Imaz, E. García Máynez, & J. Ferrater Mora, Trads.) México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- White, L. (1982). *La ciencia de la cultura: un estudio sobre el hombre y la civilización*. Buenos Aires: Paidós.
- Winkim, Y. (1994). *La nueva comunicación*. Barcelona: Kairós.
- Wittgenstein, L. (1968). *Los cuadernos azul y marron*. Madrid: Tecnos.
- Wittgenstein, L. (1974). *Tractatus Logico-philosophicus*. Madrid: Revista de Occidente.
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. (U. N. Instituto de Investigaciones Filosóficas, Ed.) Barcelona: Crítica.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós.

- Worldbank. (s.f.). *wordbank.org*. Recuperado el 25 de Febrero de 2011, de <http://www.worldbank.org/prospect/migrationandremittances>
- Yin, R. (1989). *Case Study Research Design and Methods*. Londres: Sage.
- Zangwill, I. (2007). *The melting-pot*. New York, USA: Project Gutenberg. Obtenido de <http://www.gutenberg.org/files/23893/23893-h/23893-h.htm>
- Zizek, S. (1998). *El multiculturalismo o la lógica del capitalismo multinacional* . Ciudad de México: Paidós.

7. Anexos



7.1. Anexo 1

DOCUMENTO DE NEGOCIACIÓN

PARA LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA INTERCULTURALIDAD EN EDUCACIÓN

1. Preámbulo

Nunca como hoy hemos tenido tan presente la palabra cultura en nuestro vocabulario diario. Los políticos la convierten en un elemento clave de la democracia y en instrumento para salir de la crisis. El presidente del Partido Popular en España afirma: que la cultura es: “un asunto de Estado que trasciende cualquier división ideológica y partidista al constituir uno de los elementos que vertebran la identidad de la Nación española”. El Plan Estratégico para la Cultura en Andalucía la define como: “un derecho ciudadano y recurso social y económico”. Hablamos de cultura empresarial, de cultura política, aseguramos que un centro educativo tiene su “cultura”, incluso llegamos a afirmar que tal o cual elemento de cualquier juego no están en la cultura de tal o cual entrenador. Kuper (2001, p. 19) dice que la belleza de toda esta situación es que nos encontramos ante algo que todo el mundo entiende y nos propone una cita de Larissa Mac Farquar:

“Tratamos de vender semiótica, pero lo encontramos algo difícil’, informaba una compañía londinense llamada Semitic Solutions, ‘así que ahora vendemos cultura. Ésta [noción, palabra] la conocen. No tienes que explicarla’. Y no hay motivo ni llamamiento alguno para no tratar la cultura como se merece. ‘La cultura lleva la voz cantante por lo que se refiere a motivar la conducta del consumidor’, proclama un folleto de la empresa, ‘más persuasiva que la razón más de masas que la psicología’.

Pero, al mismo tiempo, la cultura bien podría estar, siguiendo a Kuhn, en una “crisis del paradigma”, desconfianza de las reglas de solución normales y proliferación de teorías especulativas.

Ahora bien, ¿Cuándo hablamos de cultura, multiculturalidad, multiculturalismo, interculturalidad...estamos todos hablando de lo mismo? La cultura y sus epígonos son conceptos clave de discusión en muy diversos ámbitos en la actualidad. Existen conceptos que encierran dentro de sí un proceso continuo de transformación con diferentes velocidades e intensidades y su significado se mueve en búsqueda de nuevas significaciones. Los términos que estructuran nuestro estudio se ajustan a tal situación.

La sociedad multicultural, entendida como diversificación cultural de la sociedad, se configura como una de las cuestiones, como uno de los problemas que el mundo de hoy debe resolver. Quizás por ello, son numerosas las aportaciones desde distintas disciplinas acerca de la emergencia de lo identitario, así como de la reivindicación y reconocimiento de las diferencias en las sociedades actuales. En los últimos años, las preguntas acerca de cómo pensar y articular la “diferencia” desde los modelos occidentales de igualdad y derechos han supuesto uno de los temas de debate de mayor calado e interés.

2. Objeto y pretensiones de la investigación

Parece evidente que la educación ha sido uno de los ámbitos en los que las teorías interculturales han tenido una mayor importancia y desarrollo. De hecho, la interculturalidad nace como una cuestión pedagógica: la de dar respuestas educativas a las identidades y articular las particularidades en el marco de las instituciones de educación. La de implementar una pedagogía del reconocimiento de las culturas y para las culturas capaz de mitigar el impacto homogeneizador de la cultura dominante.

Desde esa realidad, nuestro interés por este ámbito de estudio surge como curiosidad y pregunta acerca de la <otredad>, y está motivada por cuestiones que seguramente abarcan problemáticas ubicadas mucho más allá de la propia pedagogía. La idea de la identidad y la diferencia, y de cómo éstas configuran un “lugar” social para los individuos, la extrañeza frente a la simplificación de los contenidos con que solemos describir las identidades, sus adjetivaciones, no sólo culturales, constituyen uno de los interrogantes iniciales de este trabajo.

Para que esa “Interculturalidad” exista hace falta que los profesionales que trabajan en el Centro tengan concepciones rigurosas, actitudes favorables, formación adecuada y que dispongan de estructuras idóneas para que se lleve a cabo. También las familias han de ser partícipes. No sólo en el seguimiento del proceso de aprendizaje de su hijo o hija sino en la dinámica que exige un proyecto compartido.

Queremos ver cuáles son las actitudes que tienen los y las profesionales hacia la interculturalidad, cuáles son los medios de que disponen para llevarla a cabo y cuáles son los principales obstáculos que la bloquean o dificultan. Queremos aprender y conocer cómo se actúa en los Centros Educativos. Todo ello en el marco de la política marcada por la Administración.

3. La naturaleza de la investigación

Creo que la investigación educativa ha de serlo no sólo porque se centra en cuestiones sobre educación sino porque educa cuando se hace. Educa a quienes la hacen y a aquellos con quienes y sobre quienes se hace.

Por eso me interesa mucho, antes de comenzar, que conozcáis bien cuál es el propósito y cuál es mi planteamiento para conseguirlo. Por eso me importa también que me expreséis cuáles son vuestras propuestas, exigencias y condiciones.

Creo en la investigación al servicio de los Centros y no a la inversa. Para ello es importante esta negociación inicial y el diálogo posterior que se deriva de la exploración y de las conclusiones.

No se investiga por investigar sino para abrir caminos para la comprensión que generen comprensión y mejora de la actividad educativa. Hablamos de mejora, que es una palabra infinita que, entre todos, hemos de desentrañar, no de simples cambios. Los cambios, por definición, no son intrínsecamente ni buenos ni malos. Debemos buscar cambios que sean considerados mejoras para las personas, especialmente para las más desfavorecidas. No es pues aséptico el planteamiento.

4. La muestra elegida

He elegido vuestro Centro, junto con otro más, porque me han informado de vuestra actitud sensible e inquieta en la búsqueda de la respuesta que la escuela ha de dar a esta nueva situación social. Respuesta que encierra la realización de buenas prácticas.

Los Centros se sitúan en Málaga Capital dada la complejidad de los desplazamientos que exigiría una muestra más amplia (de toda la Provincia o de toda la Comunidad Autónoma).

No me preocupa la significatividad estadística ya que no me planteo un estudio experimental. Me preocupa la representación significativa, por eso he seleccionado Centros de varios niveles.

Como parte de un proceso de investigación más amplio os haré llegar el Informe General que elaboraré con los resultados obtenidos en la muestra completa además, como es obvio, del Informe de vuestro Centro.

5. La metodología

Tras darle varias vueltas he decidido afrontar la investigación como un estudio de caso con múltiples escenarios. La metodología será

esencialmente cualitativa porque creo que es imposible conocer profundamente fenómenos tan complejos como los educativos, a través de métodos simples. Las actividades que pretendo realizar son las siguientes:

Entrevistas a grupo de trabajo del Centro

Análisis de documentos que tengan que ver con las peculiaridades del trabajo en interculturalidad.

Análisis de experiencias que se estén llevando a cabo en el Centro, dentro y fuera del curriculum reglado.

6. La temporalización

No es fácil hacer un cálculo exacto del tiempo que va a exigir el desarrollo de la investigación. Consideramos que un semestre de contacto con el Centro podría ser un plazo razonable para llevarla a cabo.

En menos tiempo sería difícil cerrar un proceso tan complejo y más tiempo haría que se perdiera presencia y contextualización. Al terminar, las circunstancias tendrían, acaso, poco que ver con las que existían al comienzo.

7. Las condiciones

La devolución y negociación de los informes es una exigencia básica de este tipo de investigación. No comparto la práctica, más extendida de lo que debiera, de recabar información y no devolver a los informantes el resultado de la misma. Esa táctica de "llego, pido información, me voy y nunca más se supo" debería evitarse a toda costa.

Entregaré el Informe en una sesión del grupo de trabajo y someteré a discusión los resultados de la investigación porque considero que esta devolución de la información es una exigencia de cualquier investigación

(tiene mucho que ver con la credibilidad y el rigor) y un compromiso democrático de la investigación educativa.

En caso de que no haya discrepancia sobre el contenido de una parte o de todo el Informe se tratará de llegar a un acuerdo con el equipo de redacción. Si no se alcanzase, nadie puede poner el veto a la totalidad o a parte del Informe, pero el investigador incorporará de forma literal la discrepancia en el texto final.

La publicación del Informe es una parte de las exigencias democráticas de la investigación. El conocimiento obtenido con fondos públicos ha de ser público y beneficiar a todos. De cualquier forma no es preciso que el nombre del Centro, si así lo preferís, aparezca en los Informes.

- El Investigador recabará autorización de los implicados y acordará con ellos el acceso a las situaciones y actividades que se desee observar.
- Para realizar grabaciones se demandará la autorización de los implicados.
- Se mantendrá el anonimato de los informantes con el fin de garantizar las deseables condiciones de libertad de expresión. No siempre es posible conseguirlo ya que los papeles de carácter único no es posible camuflarlos del todo. De cualquier manera el respeto a las personas y a sus opiniones está por encima de cualquier pretensión de objetividad.
- La investigación pretende ser una ayuda, no una amenaza para nadie. Por eso considero fundamental el conocimiento del Informe y la garantía de intervención sobre él.

8. La negociación

Es muy importante el proceso de negociación inicial, de negociación interactiva durante toda la investigación y la negociación de los informes. Es importante porque democratiza el proceso, da protagonismo a quien realmente lo tiene, abre un diálogo constructivo entre todos los

participantes y crea un clima favorable al intercambio, a la reflexión y a la mejora.

Me gustaría que este texto, que materializa mi propuesta para la negociación inicial, fuese objeto de discusión y aprobación (si los miembros del grupo de trabajo lo consideran pertinente) para que el trabajo tuviese un respaldo institucional y para que se pudiesen superar los prejuicios y las posibles arbitrariedades posteriores.

No quiere esto decir que no se pueda cambiar nada de lo que inicialmente se acuerde. La negociación es un proceso vivo y dinámico que se mantiene durante todo el proceso de investigación.

El Investigador

Por el Grupo de Trabajo

Málaga, abril de 2012

OBSERVACIÓN

Para ponerse en contacto conmigo:

Manuel.iriarte@juntadeandalucia.es Teléfono 616 97 10 56



1.1. Anexo 2

Encuesta sobre interculturalidad

Conceptos de Cultura e interculturalidad

Lee detenidamente las preguntas y contesta de forma reflexiva a lo que se te pregunta.

*

Pregunta número

1

Respuesta obligatoria

Sexo

1.-Mujer

2.-Hombre

*

Pregunta número

2

Respuesta obligatoria

Nacionalidad

*

Pregunta número

3

Respuesta obligatoria

¿Cuál es tu titulación?

Traducción e interpretación

Filología

Otras

*

Pregunta número

4

Respuesta obligatoria

¿Has vivido en algún país extranjero?

1.- Nunca

2. Al menos un mes

3.- Más de tres meses

4.- Un año o más

*

Pregunta número

5

Respuesta obligatoria

¿Con qué término asociarías la frase que sigue: “Realidad social que describe la presencia en una misma sociedad de distintos grupos con códigos culturales diferentes como consecuencia de diferencias étnicas, lingüísticas, religiosas o nacionales”?

- 1.- Multiculturalidad
- 2.- Multiculturalismo.
- 3.- Interculturalidad.
- 4.- Transculturidad

*

Pregunta número

6

Respuesta obligatoria

¿Con cuál de las siguientes entradas asocias más el concepto de cultura?

- 1.- Educación
- 2.- Arte, teatro, literatura, etc.
- 3.- Civilización
- 4.- No podemos ya definir cultura, más bien hemos de definir lo cultural como aquel sistema de relaciones de sentido que identifica diferencias, contrastes y comparaciones.
- 5.- Patrimonio Histórico

*

Pregunta número

7

Respuesta obligatoria

¿Cómo definirías la interculturalidad?

- 1.- Como una situación social.
- 2.- Como un proceso.
- 3.- Como una metodología de actuación.
- 4.- Como una política definida de reconocimiento de la diversidad

*

Pregunta número

8

Respuesta obligatoria

¿Podemos considerar intercultural cualquier proyecto lingüístico de un centro escolar multicultural?

- 1.- Si
- 2.- No
- 3.- No se dan datos suficientes

*

Pregunta número

9

Respuesta obligatoria

¿Consideras que la actividad de aula que a continuación se narra puede ser una actividad intercultural?

Se trata de reflexionar sobre la sociedad actual de nuestro país y la escuela. Para saber que cualquier solución a un conflicto conlleva unos valores, unas ventajas y unos inconvenientes para los distintos actores implicados.

Se precisa despejar el aula y que no queden muebles de por medio. Se traza una línea imaginaria que divide el espacio vacío en dos. Se sitúa al grupo al fondo de la clase. Se explica que la persona que dinamiza leerá unas frases y los/las participantes deben pronunciarse a favor o en contra situándose los que están a favor a la izquierda y los que están en contra a la derecha. Después de cada frase los miembros de cada grupo explicarán por qué están de acuerdo o no con dicha frase. Quién dinamiza dará un turno de palabra a uno u otro grupo alternativamente. Si los argumentos dados nos convencen podemos pasar al otro grupo. Se sacan algunas conclusiones mínimas y se pasa a otra frase repitiendo el procedimiento tantas veces como frases haya.

- 1.- Si
- 2.- No
- 3.- No se dan datos suficientes

*

Pregunta número

10

Respuesta obligatoria

¿Consideras una actividad intercultural una muestra gastronómica de las diferentes nacionalidades que conviven en un centro educativo?

- 1.- Si
- 2.- No
- 3.- No se dan datos suficientes

*

Pregunta número

11

Respuesta obligatoria

¿Consideras una actividad intercultural la elaboración de un blog que recoja aspectos culturales de un país de habla anglosajona?

- 1.- Si
- 2.- No
- 3.- No se dan datos suficientes

*
 Pregunta número
 12
 Respuesta obligatoria
 ¿Puedes dar una definición de interculturalidad?

*
 Pregunta número
 13
 Respuesta obligatoria
 ¿Consideras importante enseñar aspectos culturales en la clase de lenguas extranjeras?

- Sí No

*
 Pregunta número
 14
 Respuesta obligatoria
 ¿Sabrías como hacerlo?

- Sí No

*
 Pregunta número
 15
 Respuesta obligatoria
 Indica en qué medida se ha hecho referencia a cada uno de estos aspectos durante tus estudios de lenguas extranjeras (en el instituto o en la carrera).

1=Mucho 2= bastante 3=poco 4=muy poco 5=nada

	1	2	3	4	5
1. Realia sobre la/s cultura/s meta. Por ejemplo, historia, geografía,	opción 1 <input type="checkbox"/>	opción 2 <input type="checkbox"/>	opción 3 <input type="checkbox"/>	opción 4 <input type="checkbox"/>	opción 5 <input type="checkbox"/>

religión o condiciones políticas.					
2. Literatura, música, teatro y cine.	opción 1 <input type="checkbox"/>	opción 2 <input type="checkbox"/>	opción 3 <input type="checkbox"/>	opción 4 <input type="checkbox"/>	opción 5 <input type="checkbox"/>
3. Tradiciones y la cotidianeidad, por ejemplo, festivales y rutinas relacionadas con la vida familiar, el colegio y/o trabajo.	opción 1 <input type="checkbox"/>	opción 2 <input type="checkbox"/>	opción 3 <input type="checkbox"/>	opción 4 <input type="checkbox"/>	opción 5 <input type="checkbox"/>
4. Modelos de pensamiento característicos de los ciudadanos que viven en la/s , por ejemplo valores y creencias.	opción 1 <input type="checkbox"/>	opción 2 <input type="checkbox"/>	opción 3 <input type="checkbox"/>	opción 4 <input type="checkbox"/>	opción 5 <input type="checkbox"/>
5. Convenciones sociales, por ejemplo, cuestiones relacionadas con la etiqueta y otras conductas no verbales influenciadas por las normas culturales.	opción 1 <input type="checkbox"/>	opción 2 <input type="checkbox"/>	opción 3 <input type="checkbox"/>	opción 4 <input type="checkbox"/>	opción 5 <input type="checkbox"/>
6. Convenciones sociolingüísticas, por ejemplo las normas de cortesía en el lenguaje y otras estructuras de comportamiento que se ven afectadas por las normas culturales.	opción 1 <input type="checkbox"/>	opción 2 <input type="checkbox"/>	opción 3 <input type="checkbox"/>	opción 4 <input type="checkbox"/>	opción 5 <input type="checkbox"/>

*

Pregunta número

16

Respuesta obligatoria

Indica en qué medida has trabajado en actividades relacionadas con la **enseñanza** de la/s cultura/s de la lengua extranjera que vas a enseñar.

1=Mucho 2=**bastante** 3=poco 4=**muy poco** 5=nada

	1	2	3	4	5
1. Conferencias y seminarios sobre la relación entre lengua y cultura.	opción 1 <input type="checkbox"/>	opción 2 <input type="checkbox"/>	opción 3 <input type="checkbox"/>	opción 4 <input type="checkbox"/>	opción 5 <input type="checkbox"/>
2. Conferencias y seminarios sobre la enseñanza de lenguas en las aulas multiculturales.	opción 1 <input type="checkbox"/>	opción 2 <input type="checkbox"/>	opción 3 <input type="checkbox"/>	opción 4 <input type="checkbox"/>	opción 5 <input type="checkbox"/>
3. Conferencias y seminarios sobre metodología de la enseñanza de cultura.					