



**LA INTERCULTURALIDAD  
COMO RETO DE LAS NUEVAS SOCIEDADES**

IV PREMIO SOBRE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN  
PARA LA INTERCULTURALIDAD

LUIS RODRÍGUEZ GARCÍA  
MERCEDES OSUNA RODRÍGUEZ  
ANTONIO R. ROLDÁN TAPIA

(COORDINACIÓN)



**LA INTERCULTURALIDAD COMO RETO  
DE LAS NUEVAS SOCIEDADES**

IV JORNADA SOBRE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN  
PARA LA INTERCULTURALIDAD

Luis Rodríguez García  
Mercedes Osuna Rodríguez  
Antonio R. Roldán Tapia

(Coordinación)

Córdoba, 2015

**Coordinación**

Luis Rodríguez García  
Mercedes Osuna Rodríguez  
Antonio R. Roldán Tapia

**Edita**

Cátedra Intercultural, Universidad de Córdoba, 2014  
Edificio Pedro López de Alba, calle Alfonso XIII, 13  
14071 Córdoba (España)  
<http://www.cordobaintercultural.org>  
<http://www.uco.es>  
[catedraintercultural@uco.es](mailto:catedraintercultural@uco.es)

**Patrocina**

Ayuntamiento de Córdoba  
ISBN: 978-84-606-8169-4  
D.L.: CO 000-2015

**Imprime**

Ámbito Gráfico, S.L.L.

Imagen de portada: Manuel Muñoz Morales

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

## ÍNDICE



<i>Rodríguez García, Luis</i> . Prólogo. ....	11
<i>Osuna Rodríguez, Mercedes</i> . Introducción. ....	17

## LA INTERCULTURALIDAD COMO RETO DE LAS NUEVAS SOCIEDADES

### PREMIADO

<i>González Galilea, Juan Luis</i> . El tercer espacio: un supuesto de mediación entre menores. ....	21
--	----

### MENCIÓN HONORÍFICA

<i>Solano Fernández, Rosa María</i> . Proyecto "Educación por la igualdad". ....	39
--	----

### CONTRIBUCIONES

<i>Cabrera Ponce de León, Carlos</i> . Una prenda festiva para Córdoba como cauce a la cohesión y la integración. ....	57
<i>González Cabello, Ana</i> . Índigo península: viajes sostenibles, responsables y justos. ....	65
<i>Llorent García, Vicente J. y Álamo Sugrañes, M<sup>a</sup> de las Mercedes</i> . La formación de los futuros docentes en la Universidad de Córdoba. Actitudes hacia la diversidad cultural. ....	87
<i>Moreno Díaz, Rafael y Martínez Castro, M<sup>a</sup> del Mar</i> . Yo también juego: Aplicación de la publicidad a la educación en valores y el consumo responsable. ....	113
<i>Reyes Márquez, Rosario</i> . "Juanito y las habichuelas mágicas" Pantomima comunitaria de la Ciudad de Órgiva - 2015; una iniciativa intercultural. ....	127

### APORTACIONES

<i>Bermúdez Vázquez, Manuel</i> . La libertad vulnerada. La poesía de la libertad frente a la prosa de lo cotidiano. ....	151
<i>Osuna Rodríguez, Mercedes y Rodríguez García, Luis</i> . Empoderamiento de las Mujeres e Intercultura. ....	165
<i>Roldán Tapia, Antonio R.; Lucena Serrano, Dolores; Meseguer Coca, Laura y Torres Caño, Pilar</i> . Análisis de la presencia de elementos culturales en los libros de texto de inglés de primaria y secundaria. ....	185





## **PRÓLOGO**



## PRÓLOGO

### LA INTERCULTURALIDAD COMO RETO DE LAS NUEVAS SOCIEDADES

Con este título hemos denominado el IV Premio de Interculturalidad. Cuando parecía que se estaba consolidando el esfuerzo común para el desarrollo del diálogo intercultural y el respeto y fomento de la diversidad, como resultado de la apuesta colectiva a favor de la convivencia inclusiva y tras un esfuerzo exhaustivo de los últimos procesos internacionales por la creación de Ciudades Interculturales dentro de un mundo global, se observa cómo desde el 2008 (“Diálogo Intercultural en Europa”) se ha establecido un dilema entre el deseo por construir la Europa de las Ciudades, el respeto y fomento de la diversidad, el diálogo intercultural y la igualdad en todos los niveles sociales y, por otra parte, la crisis económica sistémica creada por la famosa “burbuja” de Lehman Brother y cuyas nefastas consecuencias aún se evidencian a nivel mundial. La preponderancia del mercado económico está acabando con un sistema de convivencia basado en el respeto y desarrollo de los derechos humanos básicos.

Pero lo peor no sería que fuese simplemente una crisis periódica provocada por el supuesto “exceso”, como los causantes de facto suelen decir, un castigo a una ciudadanía desprovista de principios e irresponsable, sino la imposición de un modelo darwiniano establecido a conciencia por estrategias neoliberales y la codicia de unos cuantos que suman y suman riquezas. Ellos asientan su nuevo modelo regresivo que en su avaricia da prioridad a políticas antisociales y defensa de una filosofía que da el poder real a quienes manejan la economía y pueden acabar con una sociopolítica orientada a la defensa de las libertades y la buena convivencia, vivir juntos en armonía y mutuo compromiso por construir un mundo.

Este es el dilema más que nunca emergente. Someterse a una opción que opta por un totalitarismo desde el más omnímodo poder económico contra los derechos humanos, lo diverso, el inmigrante, el colectivo de mujeres, los excluidos del sistema, los pobres, los dependientes, los desahuciados, la generación perdida de jóvenes y otras minorías marginadas, o, como se defiende desde este modesto Premio Intercultural apostar por el diálogo intercultural y el respeto a la diversidad. En tiempos de crisis y respuestas populistas de exclusión del “otro”, todos debemos de esforzarnos en sensibilizar y demandar a los poderes ocultos a que se pare este retroceso que conduce a fantasmas del pasado y la pérdida de derechos humanos consolidados, en beneficio de construir ciudades inclusivas, con ventanas abiertas para que la globalidad no sea un instrumento de exclusión y ataque a las libertades, sino una manera de compartir el desarrollo sostenible de los pueblos.

Las comunidades no se pueden inhibir de la exclusión social que se manifiesta en todos los entornos. Sobran razones ya devaluadas por su reiteración y falta de resultados: espacios de ciudades degradados; periferias de grandes ciudades en

la que proliferan ingentes poblaciones que viven en “chabolas”; las condiciones de irregularidad de muchas personas inmigrantes; el trato desigual y discriminatorio hacia las mujeres; el respeto a las diferentes orientaciones sexuales o los grupos etnoculturales minoritarios; la ausencia de políticas de igualdad de oportunidades para el colectivo de jóvenes en situación de riesgo social; la falta de atención a la infancia y las personas mayores; la inadecuación de los espacios y servicios públicos respecto a las personas con discapacidad; la falta de acceso al transporte público, especialmente para las personas en situación de desventaja social o económica. En consecuencia, estamos ante una situación de crisis sistémica en la que las políticas de inclusión deben garantizar el acceso universal a los servicios básicos y la salvaguarda de los derechos de ciudadanía; tienen que orientarse, asimismo, a la transformación de la realidad social según dictan los valores de equidad, solidaridad y respeto por las diferencias; y, por último, deben comprometerse con el devenir del mundo, promoviendo el desarrollo sostenible.



Como se recoge en la Declaración “Por un mundo de ciudades inclusivas” hecha por la Comisión de Inclusión Social, Democracia Participativa y Derechos Humanos de CGLU del presente año, hay que aceptar el pluralismo, el conflicto y la diversidad como elementos consustanciales a los procesos sociales de participación. El consenso ciudadano surge en no pocas ocasiones de desacuerdos previos en la manera de plantear los retos sociales, por lo que deben crearse espacios permanentes de diálogo, debate y negociación. Y por sólo referirnos ahora al ámbito municipal, en lo referente al gobierno, la participación ciudadana

debe formar parte de una estrategia transversal que articule los distintos ámbitos municipales mediante planes de participación: “la participación de la ciudadanía en las políticas de inclusión (en las fases de diseño, implementación y evaluación) es una condición previa para mejorar de manera tangible la calidad de vida de las personas en situación o riesgo de exclusión, asegurando así la afirmación de sus derechos”.

De igual modo, si a otros niveles nos refiriéramos, ha llegado el momento en el que engendro de sólo intereses gananciales del consumismo, el sometimiento de las autoridades políticas a los intereses económicos de las grandes multinacionales, la corrupción desmedida y el poder absoluto de inversores anónimos sin escrúpulos provoquen una participación activa de la ciudadanía contra los que hablan en su nombre y contribuyan a mejorar la calidad de las políticas públicas en términos de eficiencia y eficacia para respetar el principio de vida digna.

**LUIS RODRÍGUEZ GARCÍA**

Director de la Cátedra Intercultural



## INTRODUCCIÓN





## INTRODUCCIÓN

En la presente edición hemos detectado la importancia de la interculturalidad en el contexto de los problemas y desafíos de la sociedad del siglo XXI. Cuando uno de los efectos de la globalización postmoderna es el aumento de la pérdida de estado de derechos y un auge de las políticas neoliberales, se observa una amplia participación de proyectos desde el ámbito de la educación y otros hechos para incrementar el compromiso e incrementar comportamientos interculturales como proyecto social y político. Hoy, en occidente, la diversidad cultural se vive especialmente en el entorno urbano y se utiliza como un eufemismo para expresar la inquietud que suscitan (i) las nuevas posturas relacionadas con las poblaciones inmigrantes portadoras de modalidades de auto-representación propias; (ii) el sector juvenil -identidad cultural inadaptada a valores tradicionales y educadas en la sociedad de la red- donde no existen fronteras- y de momento con escasas expectativas; y, sobretodo, la igualdad de las mujeres especialmente en el ámbito de la brecha salarial. ¿Es la inclusividad un reto o una utopía? Desde al ámbito educativo debemos asumir este nuevo reto, cuestionado en muchos países europeos por un cierto populismo contrario a la inclusión de nuevas poblaciones de inmigrantes, diálogo intercultural y respeto a la diversidad. Sí, tenemos que innovar, optar por cambios cualitativos por generar nuevos modelos de convivencia y hacerlo en tiempos difíciles, con una quiebra financiera, política y ética.

No nos podemos inhibir, más que nunca existe hoy un reto compartido desde la educación y desde la política. Si desde el 2.008 se luchaba por construir en Europa una red de "Ciudades Interculturales", dados los problemas graves provocados por el austericismo que ha provocado la "burbuja", la política debe abordar los nuevos retos de un mundo en movimiento no al azar sino con planes estratégicos consensuados y evaluados para observar los logros.

Desde esta perspectiva hemos de decir, que el Proyecto premiado en el ámbito de la Innovación" ha sido **"El tercer espacio: un supuesto de mediación entre menores"**. Se trata de una experiencia innovadora de este modelo en el ámbito educativo propuesta por Juan Luis González Galilea. El supuesto resulta bastante original, pues no hemos recibido en ninguna de las cuatro ediciones ningún trabajo o investigación de esta tipología. La redacción está muy bien detallada, y su título muy atractivo para nuestra temática. La mediación como un instrumento alternativo de resolución de conflictos. La cultura de la mediación como una dimensión legal para la resolución de conflictos en muchos niveles. Presenta un juicio crítico de las ventajas e inconvenientes de la mediación en un caso práctico real de un conflicto entre dos alumnas dentro del ámbito educativo. Con precisión se describe la totalidad del proceso y se refleja lo que se concibe el "Tercer espacio". Se maneja un glosario terminológico muy cualificado y, aborda una tercera dimensión del diálogo, cuando se trata de un conflicto entre dos partes, que no sirve para la conciliación y necesita la presencia de un mediador cualificado

al que se acepta de forma consensuada. Una nueva dimensión de convivencia en un entorno conflictivo que requiere para su solución de este tercer espacio.

Aunque el premio a la “Investigación” ha quedado desierto, sí se ha querido hacer una Mención honorífica a la trayectoria del Centro del Profesorado “Luisa Revuelta” de Córdoba. **“Educación por la Igualdad contra la violencia de Género”** es un proyecto presentado por Rosa M<sup>a</sup> Solano Fernández dentro del ámbito innovación, la Comisión ha considerado como muy positivo el proyecto “Educación por la Igualdad” por su esfuerzo de incluir e involucras a un amplio colectivo de personas. Este CEP marca una vez más una trayectoria colectiva para la sensibilización la comunidad educativa. Es, por tanto, un trabajo institucional meritorio, que despierta mucha cooperación por parte de las escuelas inclusivas como una labor básica y urgente que debe ser abordada: la violencia de género. El objetivo principal, lograr detectar y prevenir la violencia de género mediante el compromiso de la comunidad educativa.

Como en otras ocasiones se han seleccionada CONTRIBUCIONES de destacado interés en defensa del diálogo intercultural. Así, por seguir un orden alfabético, **“Una prenda festiva para Córdoba como cauce a la cohesión y la integración”** constituye una aportación de Carlos Cabrera Ponce de León. Se trata una propuesta razonada, que pretende defender con argumentos apropiados, muy bien expuestos. Siendo la redacción muy académica y el formato correcto, hay que destacar que los elementos, iconos, logos se utilizan para identificar pero no atentan contra la inclusión como modelo de convivencia. Se trata de una propuesta local, el uso de un fajín rojo en las fiestas cordobesas para romper barreras y renueva la propagación de un instrumento distintivo, como la “chapela”, el fajín de San Fermín, etc. Un compromiso ciudadano. En el ámbito del turismo responsable hemos de destacar **“Índigo península: viajes sostenibles, responsables y justos”** es una buena práctica de cómo abordar la temática de turismo responsable en una zona de espacio natural y cultura indígena de muy alto interés realizado por Ana González Cabello. Los paquetes turísticos y su desarrollo dan la sensación de que ha trasladado al artículo lo que pondría ser una magnífica web de empresa turística innovadora que respeta la diversidad y el diálogo intercultural en entornos autóctonos.

Son contribuciones de mucho valor en el ámbito de la “Investigación”, **“La formación de los futuros docentes en la Universidad de Córdoba. Actitudes hacia la diversidad cultural”** es un trabajo de investigación presentado por Vicente J. Llorent García y M<sup>a</sup> de las Mercedes Álamo Sugrañes que se atiene a los requisitos metodológicos y aborda la temática sobre “Actitudes hacia la diversidad cultural” en una escuela inclusiva marcando una tendencia. Aunque la arquitectura es aceptable e inicia una formación de actitudes hacia la diversidad cultural de los futuros docentes, su narrativa y nivel morfosintácticos demanda de un esfuerzo final para ser un proyecto de investigación de referencia. En el fomento de valores didácticos en favor de la diversidad, **“Yo también juego: aplicación de la publicidad a la educación en valores y el consumo responsable”** es un elogiado

trabajo de innovación en el que se crea una interacción a través del software elaborado entre dos maestros Rafael Moreno Díaz y María del Mar Martínez Castro. Es un uso de las nuevas tecnologías que lo han utilizado en clase con su alumnado salvando las distancias e incrementado el diálogo intercultural. Es una aplicación innovadora muy profesional que incluye la innovación pedagógica de los TIC en una labor personalizada. La propuesta gira en torno a un recurso didáctico elaborado para facilitar el trabajo a través de las nuevas tecnologías. Se utiliza el software libre "Cuadernia" y se presenta en CD en una propuesta didáctica básica aplicada sobre un tema de interés, el consumismo y la publicidad. El esfuerzo de una comunidad de un entorno muy diverso e intercultural se refleja en **"Juanito y las habichuelas mágicas"** Pantomima comunitaria de la Ciudad de Órgiva - 2015 es un proyecto presentado por Rosario Reyes Márquez. Es bueno recordar que este colectivo ya presentó otro trabajo en la primera edición del Premio, pero que a juicio de la Comisión Académica se consideró básico y se le recomendó que volvieran a presentarlo cuando estuviera más consolidado el proyecto. Y así lo ha hecho. Creemos que hay datos que consolidan la apuesta de comunidad intercultural después de cuatro años de compromiso. Los datos son muy satisfactorios y mencionables. Es un proyecto colectivo realizado por personas de edades muy diferentes y con referencias culturales muy diversas y supone un esfuerzo reiterado con impacto en aspectos relevantes en un entorno intercultural.

Como en otras convocatorias, además del reconocimiento expreso de las personas y/o instituciones que hacen expresa su aportación a la convocatoria, esta edición incluye APORTACIONES de relieve a las que se le invita explícitamente a participar en este común esfuerzo de sensibilización y compromiso en favor del "Diálogo Intercultural". Así, siguiendo el mismo orden, **"La poesía de la libertad frente a la prosa de lo cotidiano"** es un ensayo filosófico de Manuel Bermúdez Vázquez. Tradicionalmente, la libertad se define, en términos filosóficos, como la capacidad de elegir sin coacciones externas ni internas. Probablemente, esta definición, como todas las que podemos proponer, no sea canónica y se quede corta a la hora de abarcar completamente las complejidades de un concepto que es parte connatural de la naturaleza humana. Se es hombre por cuanto se es libre y se es libre por cuanto se es hombre. La imbricación de la libertad con la naturaleza humana es de tal carácter que una no se entiende sin la otra, de modo que, lo mismo que es imposible definir al hombre, resulta tremendamente complicado definir la libertad. En el ámbito de la igualdad de género y su relación con una mirada intercultural, **"Intercultura y empoderamiento de las mujeres del siglo XXI"**, Mercedes Osuna Rodríguez y Luis Rodríguez García realizan un ensayo sobre el impacto de la crisis sistémica está reavivando un viejo dilema sobre género. Surge una cuestión básica ¿Es el feminismo un fenómeno de carácter local o universal? El neoliberalismo está produciendo un desmantelamiento de los derechos sociales que afectan especialmente a las mujeres: volver al hogar, simultanear maternidad y empleo, brecha salarial y en general la pérdida de derechos ya adquiridos. ¿Cómo afrontar esta pérdida de identidad? Tras una visión panorámica del feminismo, proponemos un modelo intercultural basado en

el empoderamiento como una herramienta para conseguir la igualdad efectiva de las mujeres en un mundo globalizado. Finalmente, en el ámbito de la investigación se recoge una portación muy significativa en el ámbito de la educación, ***“Análisis de la presencia de elementos culturales en los libros de texto de inglés de primaria y secundaria”*** es el resultado de un proyecto de investigación dirigido por Antonio R. Roldán Tapia, con la participación de Dolores Lucena Serrano, Laura Meseguer Coca y Pilar Torres Caño. La presencia de elementos culturales en los libros de texto es un factor que contribuye a caracterizar estos materiales y que condiciona la adquisición que se hace de la lengua. El estudio que se presenta intenta analizar la inclusión de esos elementos, agrupados en tres bloques de referencia: los elementos culturales que pertenecen a la lengua meta, los que pertenecen a la lengua de origen y aquellos que están relacionados con terceras lenguas y grupos sociales. La investigación realizada sigue un patrón analítico, descriptivo, con un bajo grado de control y estructurado en el modo y tipo de datos recogidos.

Para concluir, decir como al principio, la conveniencia de seguir estimulando en tiempo de crisis de valores básicos, la necesidad de mantener creencias y decisiones que se manifiesten en favor del Diálogo Intercultural y el respeto a la Diversidad. Corren tiempos difíciles en los que todo está cuestionado y se están perdiendo referencias de convivencia que ya creíamos conquistadas.

**MERCEDES OSUNA RODRÍGUEZ**

Directora de la Cátedra de Estudios de las Mujeres “Leonor de Guzmán”

## EL TERCER ESPACIO: UN SUPUESTO DE MEDIACIÓN ENTRE MENORES

JUAN LUIS GONZÁLEZ GALILEA

ABOGADO EN EJERCICIO

MEDIADOR FAMILIAR y DE MENORES EN CONFLICTO INTRA Y EXTRAJUDICIAL

gonzalezgalilea@icacordoba.es

### RESUMEN

El artículo presenta el desarrollo del proceso de mediación en la intervención del conflicto, en este caso concreto, en un conflicto surgido entre menores. En un primer apartado se define el concepto de mediación y sus elementos. Qué es, por qué y para qué la mediación. Se hace una especial referencia a la mediación intercultural qué es, y en contexto se debe y se puede dar. Finalmente se ilustra con un supuesto basado en hechos reales, en donde se desarrolla a nivel práctico lo que implica una mediación.

**Palabras clave:** mediación, resolución de conflictos, menores, mediación intercultural.

### ABSTRACT

This paper presents the development of a mediation process in the resolution of a conflict. In this particular case, it is a conflict among youngsters. The article begins with an introduction, where mediation is defined and its components made explicit: what it is, why it is so and what it is for. Secondly, a special reference is made to intercultural mediation: what it is and in which context it can and must be implemented. To conclude, a case study based on real data is presented and analyzed from a practical perspective.

**Key words:** mediation, conflict resolution, youngster, intercultural mediation.

## 1. INTRODUCCIÓN

### Concepto de mediación

Se puede definir conceptualmente el término *mediación* como un proceso de resolución de conflictos. Esto es en esencia lo que la mediación comparte con otros métodos, como el arbitraje, bien sea judicial o extrajudicial, que en todos los casos se resuelve el conflicto aunque probablemente, no en todos se resuelve el conflicto con eficacia, pues no tienen en cuenta los intereses de las partes en conflicto. Si damos una definición más técnica y precisa, podemos concluir que la mediación es un procedimiento no adversarial en el que un tercero neutral ayuda a las partes a negociar mutuamente para llegar a un acuerdo satisfactorio para ambas. (González Capitel, 2001: 21). Es un método alternativo de resolución de conflictos.

Es muy ilustrativo, hacer referencia a la historia de las dos personas que se disputan por una naranja. El conflicto surge por el deseo de ambas de la naranja en sí misma, aunque si se precisaran las motivaciones y los impulsos de ese mismo deseo, por el que surge el conflicto, quizá ambas partes tomaran una decisión satisfactoria para ambas.

Un juez, tomaría la decisión de darle la naranja a aquella persona que presentara tener más y/o mejor derecho sobre la otra. Una, gana. La otra, pierde.

Un árbitro le daría la mitad de la naranja a cada una de las personas. Solución es que ambas salen satisfechas pero a medias. Ninguna pierde, pero ninguna gana.

Pero resulta que ambas personas, desean tener la naranja para satisfacer necesidades distintas que, en este caso, no son contrapuestas. Una, la quiere para obtener su jugo y degustar su zumo. La otra lo quiere para obtener su cáscara con la que hacer mermelada. Si ambas personas fueran capaces de escucharse mutuamente, dejar al margen sus temores, resentimientos, intereses ocultos, y se decidieran a realizar escucha activa de los intereses del otro, se pueden dar cuenta que sus deseos e intereses no son contrapuestos. La figura del mediador se antoja en este proceso de escucha activa entre dos, como un elemento fundamental pues por medio de la técnica y de su saber hacer, habrá de ayudar a las partes a llegar a las partes a un acuerdo satisfactorio para ambas en donde ambas ganan. Se crea la cultura del ganador-ganador en donde se enmarca toda la cultura de la mediación.

### Características de la mediación

González-Capitel (2001: 22) desarrolla los elementos de la mediación, y estos son: voluntariedad, confidencialidad, imparcialidad o neutralidad y flexibilidad. Con el elemento de *voluntariedad* hacemos referencia a que los mediados han de someterse voluntariamente al proceso de mediación, así como que podrán desistirse de él en el momento que deseen. La mediación es *confidencial*, en el sentido de que ninguno de los intervinientes (mediador y mediados), podrá revelar a nadie el contenido de las sesiones. El mediador, en ningún caso, podrá ser llamado a juicio como testigo por

ninguna de las partes ni por el Juzgado. El mediador es *imparcial*, el mediador no toma parte por ninguna de las posturas ni por sus protagonistas, es neutral. Por último, la mediación es un *proceso flexible*, que será dirigido por el mediador de acuerdo a las técnicas que posee, pero que deberá aplicar conforme al proceso concreto. Por ejemplo, las sesiones deben tener una duración de una hora, aunque no está prohibido que el mediador decida hacer una sesión cinco minutos si pretende dar un golpe de efecto.

### **Distintos campos de aplicación de la mediación**

Hay distintos campos en donde la mediación es aplicable. Con Bustelo (2009: 179), podemos referirnos a los distintos campos de aplicación de la mediación. Así tenemos, que esta se puede aplicar al campo de la Mediación civil y comercial, Penal, Educativo, Familiar, Vecinal, Comunitario e Intercultural. También se puede dar en conflictos internacionales o nacionales.

A nivel nacional, se promulgaron diversas leyes que se refieren a la mediación, bien creando e instaurando desde un punto legal la mediación, o bien reformando otras leyes de carácter procesal. Así tenemos la pionera en la materia, Ley 26/2006, de 17 de julio, de mediación de seguros y reaseguros privados (BOE de 18 de julio de 2006); la Ley 5/2012, de 6 de julio, de mediación en asuntos civiles y mercantiles (BOE de 7 de julio de 2012; la Ley 14/2013 de apoyo a los emprendedores y su internacionalización (BOE de 28 de septiembre de 2013), que introduce la mediación en el ámbito del concurso de acreedores.

Como quiera que la materia familiar es una materia transferida a las comunidades autónomas, la casi totalidad de estas, han publicado sus leyes de mediación familiar. La primera es la ley catalana, la Ley 1/2001 de mediación familiar en Cataluña, y en Andalucía se dictó la Ley 1/2009, de 27 de febrero, reguladora de la Mediación Familiar en la Comunidad Autónoma de Andalucía. (BOJA de 13 de marzo de 2009).

Hacemos referencia, a este detalle con el objeto de resaltar la importancia de la mediación en nuestra legislación como un método de resolución de conflictos de todo tipo y en todos los órdenes.

### **La mediación intercultural**

Aunque Bustelo (2009: 199), considera que la mediación intercultural representa un campo de intervención altamente necesario en cuanto al objetivo que se propone, también duda de si a lo que normalmente se llama mediación intercultural realmente es mediación. Para él, la mediación intercultural es un método de integración de los emigrantes en la cultura y en la sociedad de acogida, pero se pregunta si un componente de las partes, los nacionales del país de acogida (los no extranjeros), perciben que tengan un conflicto con inmigrantes. Si no se es consciente de que exista un conflicto, difícilmente se puede dar un proceso de mediación. No obstante, el citado autor reconoce que en los procesos de mediación puede haber un componente intercultural que desde luego hay que tenerlo en cuenta.

Según De Armas Hernández, (2003:135)<sup>1</sup>, la mediación intercultural o también la denominada mediación social en contextos multiculturales, se concibe como una modalidad de intervención de y terceras partes en y sobre situaciones sociales de multiculturalidad orientada hacia la consecución del reconocimiento del otro y el acercamiento de las partes, la comunicación afectiva y la comprensión mutua, la regulación de conflictos y la adecuación institucional entre actores sociales e institucionales etnoculturalmente diferenciados.

Si bien, en mi opinión, el dato de la interculturalidad no hace merecedor de configurar un tipo de mediación especializada, lo cierto es que en los supuestos de mediación en donde una de las partes, uno de los mediados, pertenece a una cultura distinta a la que pertenece el otro mediado, la mediación se antoja con un plus más de complejidad, aunque no necesariamente implica una imposibilidad a la hora de mediar. Cuanto más distinta culturalmente sean las partes, más dificultad pero no imposibilidad.

No se debe olvidar que la pertenencia a culturas distintas, implica además el cambio de religión, de idioma, de raza, de costumbres, y puede implicar distinto posicionamiento económico. El mediador no debe obviar estas circunstancias.

En nuestro caso, que a continuación expondremos, el componente intercultural está ahí, y es un elemento esencial en todo el proceso de mediación, hasta el punto que si por parte del mediador o de los mediados no se hubiera tenido en cuenta este componente, el proceso de mediación y su resultado, hubiera sido distinto. Aunque no es un caso, estrictamente de mediación intercultural, sí veremos cómo este dato está presente en todo el conflicto. En la pertenencia a culturas distintas de los protagonistas, está la génesis del conflicto.

## 2. EXPOSICIÓN DEL SUPUESTO DE HECHO

El conflicto surge entre dos chicas menores de edad: **Ana** de 17 y **Celia** de 16. Ellas son amigas desde la infancia, se conocen desde la etapa de educación primaria, y en la actualidad cursan sus estudios en un Instituto de Enseñanza de Secundaria. Ana cuelga unas fotos en Facebook. En ellas, Ana, intencionadamente, insinúa una relación amorosa entre las dos menores. Dicha relación ni de lejos es correspondida por Celia, quien a su vez, tiene una relación con un muchacho marroquí llamado **Bassam** de 18. El hecho de presentar esas fotos en Facebook, sabemos que responde a una doble motivación: en primer lugar, Ana es lesbiana, y realmente siente algo por la que es su amiga, Celia; y en segundo lugar, Ana no acepta la relación que su amiga tiene con Bassam, precisamente por ser marroquí, <sup>2</sup>poniéndose de manifiesto unos sentimientos

<sup>1</sup> Citando a Nierkens, Krumeich, De Ridder y Van-Dogen, (2002). (Giménez, 1997; Tan, 2002).

<sup>2</sup> A 1 de Enero de 2014, la población residente en España eran 46.507.760 personas de las que 41.831.739 personas eran españolas, y en concreto 714.221 personas eran de nacionalidad marroquí. Al 1 de enero de 2013, la población marroquí era de 759.273 personas. Fuente Instituto Nacional de Estadística en sus Notas de Prensa de 30 de junio de 2014. <http://www.ine.es/prensa/np854.pdf>



racistas hacia él. (Hemos de decir, que Bassam está plenamente integrado en España, concretamente en Córdoba, domina el idioma castellano, y trabaja para una ONG que ayuda a inmigrantes árabes en riesgo de exclusión social por diversas causas).<sup>3</sup>

Vistas las fotos en Facebook por Celia, se produce una situación tensa entre ellas en clase, y el día 7 de mayo de 2014, a la salida del Instituto (justo en la puerta), llegan a agredirse e insultarse mutuamente. La agresión comienza en el interior del centro educativo, pero termina fuera de él por la propia dinámica de la pelea. Ambas presentan lesiones, que no requieren tratamiento médico, sino simple vigilancia, (equimosis, rozaduras, contusiones, heridas superficiales), pues las agresiones consistieron en tirones de pelos, agarrones, caídas y algún golpe menor. Las agresiones y los insultos se producen en presencia de numerosos testigos, todos alumnos del instituto, amigos/conocidos de cada una de las partes implicadas.

El Jefe de Estudios, inicialmente, muestra una clara actitud pasiva ante el caso, argumentando, por un lado, que la inserción de fotos en Facebook se realiza fuera del ámbito escolar, y por otro lado, que las agresiones se han producido fuera del recinto escolar. Tras una entrevista con las menores en la Jefatura de Estudios al día siguiente, el Jefe de Estudios les indica que el Instituto no va a tomar ninguna medida disciplinaria, pero les informa que tienen abierta la vía judicial ante la Fiscalía de Menores para lo que tendrán que presentar la oportuna denuncia en compañía de sus padres.

En este relato cobra especial importancia, la figura del tutor escolar de las menores del Instituto. Conoce a ambas desde hace muchos años y no quiere que se vean sometidas a un proceso penal. Les propone iniciar un proceso de mediación. No tiene experiencia en mediación escolar, pero sí tiene experiencia personal acerca de lo que es un proceso de mediación en general, dado que él mismo ha sometido su divorcio a mediación familiar, con buenos resultados según su experiencia.

El tutor contacta con el mediador ante el Servicio de Mediación, y plantea la posibilidad de iniciar un proceso de mediación en un ámbito extraescolar dado que el Jefe de Estudios, como dijimos, entiende que el hecho trasciende del ámbito escolar y no debe de intervenir, aunque permite que el proceso de mediación se realice en el centro escolar.<sup>4</sup> El mediador realiza la primera intervención teniendo sendas entrevistas con las menores telefónicas, y estas acceden a la mediación.

---

<sup>3</sup> En Córdoba la población marroquí al 1 de enero de 2014 era de 3.020 personas, de ellas 1.814 eran varones. Fuente Instituto Nacional de Estadística en su aplicación informática en:

<http://www.ine.es/jaxi/tabla.do?path=/t20/e245/p04/provi/10/&file=0ccaa002.px&type=pcaxis&L=0>

<sup>4</sup> El Decreto 19/2007, de 23 de enero, (BOJA de 2 de febrero de 2007), por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos prevé la posibilidad de mediación escolar.

### 3. INSTRUMENTOS O RECURSOS PROPIOS DE MEDIACIÓN A APLICAR

En el presente proceso de mediación prestaremos especial atención al **lugar** en donde se producirá el mismo. El tutor propone que se realice en las instalaciones del propio instituto, en concreto en la Sala de Visitas. Aunque en un primer momento, el mediador se muestra reticente a que el proceso de mediación se realice en el Instituto, el tutor de las menores que promovió la mediación, le hace ver que sería de vital importancia que le mediación como sistema alternativo a la resolución de conflictos, se implante en el ámbito escolar y, en concreto, en el instituto. Tras una reflexión, el mediador acepta el lugar tras haber visto el sitio. La Sala de Visitas es una sala amplia, que cuenta con todo lo necesario para poder desarrollar la tarea de mediación.

En cuanto al **mobiliario**, aparte de otros, la sala cuenta con un sofá en ángulo recto con posibilidad de que el mediador se siente justo en el vértice y las mediadas a su derecha e izquierda, una mesa redonda con cuatro sillas, ordenador con conexión a Internet y una decoración suficiente, no excesivamente recargada. Está bien iluminada, y dispone de ventanas que dan al exterior, pero que preservan la identidad de las personas que se encuentran en el interior de la sala.

La sala cuenta con **rotafolio** que será fundamental para el desarrollo de las sesiones. En dicho rotafolio, se escribirá o se hará escribir a las menores, ciertas expresiones, presupuestos, deseos, intenciones, opiniones, creencias, que quizás se deba tener en cuenta, con el objeto de llegar a culminar la mediación.

No se descarta, y así se le dirá a las menores por el mediador, que es posible que éste tenga **conversaciones privadas** con las menores, (caucus). Tal circunstancia, se dará si una de las menores desea tener esa entrevista privada con el mediador, o si el mediador lo considera completamente necesario, en el caso de que, llegado un momento el proceso de mediación pareciera inviable o si se pudieran dar lugar a situaciones de violencia continuada como coacciones o amenazas por alguna de las partes. En ese caso, se establecerán las reglas, y se dejará claro que se informará a la otra parte del contenido de la conversación.

En cuanto a la **comunicación** con las menores se cuidará por parte del mediador la entonación de la voz, sin pecar en exceso en la seriedad teniendo en cuenta que las personas mediadas tienen 17 años, pero sin ser juvenil artificialmente. Se formularán preguntas abiertas, con el objeto de que sean las mediadas las que tomen la iniciativa y se adueñen del proceso. Se esforzará en formular frases positivas, se evitarán movimientos estereotipados y el contacto ocular directo intimidatorio. Se procurará en todo momento empatizar con las menores y con su problema, con el objeto de que le mediador sea un puente entre ellas. La escucha activa será fundamental para esta tarea.

#### 4. MECÁNICA ADECUADA APLICABLE AL CASO

En este apartado, se aborda qué metodología empleará el mediador en el proceso de mediación, desde la fase inicial o premediación, hasta su conclusión, con la obtención de un acuerdo. Así, en este proceso, se emplearán los siguientes métodos, que enumero:

- Entrevista con el jefe de estudios
- Entrevista con el tutor.
- Entrevistas con las menores por separado para ver si aceptan la mediación.
- Redacción de un documento sometiéndose a mediación
- Reuniones conjuntas entre las menores en pleno proceso de mediación.
- Entrevistas cerradas con las menores (caucus).
- Redacción de un acta dando por finalizada la mediación sin acuerdo o de un documento con acuerdo.
- Se le dará audiencia al Jefe de Estudios dándole información acerca de los acuerdos que puedan tomar las menores.
- Ejecución del acuerdo, con posibilidad de que el mediador verifique el cumplimiento de los acuerdos.

##### 1) Entrevista con el Jefe de Estudios del instituto

Primeramente, se realizará una entrevista con el Jefe de Estudios del instituto, con el objeto de informarle acerca del proceso en sí de mediación. El mediador quiere saber si el órgano directivo del instituto pone reparos a la hora de establecer el proceso. En suma, el mediador quiere saber si el centro educativo considera suficiente iniciar un proceso de mediación para solventar el suceso entre las menores, o por el contrario si considera necesario aplicar la disciplina en el ámbito educativo, con la imposición de castigos que la norma educativa permite. O incluso, si ambas medidas (mediación-aplicación de castigo), son compatibles. De ningún modo, quiere el mediador saltarse la figura del centro educativo pues el suceso está muy relacionado con él.

##### 2) Entrevista con el tutor

Consideramos necesario una entrevista con el tutor de las menores. Sabemos que la iniciativa de iniciar un proceso de mediación ha partido de él, por lo que creemos que es una figura clave. Queremos saber el porqué ha propuesto la mediación, y si nos puede revelarnos algún dato interesante en relación a las menores, y su entorno personal y familiar.

### **3) Entrevista con las menores por separado para ver si aceptan la mediación. (Primera etapa de la fase preliminar)**

Digamos que esta entrevista es clave para iniciar en sí mismo el proceso de mediación. La entrevista será a través de teléfono, pues se quiere que las menores decidan sin presiones de ningún tipo si inician el proceso. En esta entrevista se le informará en qué consiste el proceso de mediación y sus fases. Se les explicará que el proceso de mediación, está sometido a unas reglas que las menores han de cumplir; que el mediador estima que el proceso, en principio, no debe durar más de tres de sesiones en atención al caso. Se le pondrá de manifiesto a ambas, que el hecho de iniciar el proceso, no implica el que tengan que llegar a un acuerdo necesariamente, y que incluso iniciado el mismo, cualquiera de ellas, puede darlo por finalizado sin llegar a un acuerdo, quedando libre y expedita la vía judicial en el Juzgado de Menores. Que si el proceso termina con acuerdo, este se plasmará en un escrito, y que ambas partes está obligadas a cumplirlo. Que si en cualquier momento, alguna de las partes considera que el acuerdo no se está cumpliendo o el cumplimiento es parcial o defectuoso, igualmente quedará abierta la vía judicial. Se hará referencia a los honorarios que el mediador cobrará por sus servicios. Se le explicará, si el centro directivo del instituto ha decidido iniciar un proceso disciplinario, pues ya lo sabremos.

### **4) Redacción de un documento sometiéndose a mediación. (Segunda etapa de la fase preliminar)**

Si las menores deciden someterse a mediación, el mediador les explicará todo lo que se ha visto en el punto anterior. Se plasmará por escrito toda la información que se le da dado a las menores verbalmente a través del teléfono, proporcionando una copia del mismo a cada una de ellas. ¿Se tendrá que calmar la tensión entre ellas? Es posible. Es la primera vez que las mediadas coinciden físicamente después del incidente, y la tensión entre ellas aún es latente.

### **5) Reuniones conjuntas entre el mediador y las menores en pleno proceso de mediación. (Primera y segunda fase)**

Si las menores han firmado el compromiso de mediación, se seguirá con el proceso de mediación. En una PRIMERA FASE DE EXPOSICION DEL PROBLEMA, se definirá el conflicto surgido entre las menores, buceando en sus sentimientos, para sacarlos a flote y que cada una sepa que la otra los conoce.

En una SEGUNDA FASE DE NEGOCIACION, las menores hablarán, y es función del mediador conseguir que ambas utilicen un tono de voz adecuado, que se escuchen, que se comprendan lo que se quieren decir cada una a la otra. Por supuesto, que no se insulten. Deberemos tener especial cuidado en centrar la discusión, que ninguna de las menores se vaya por las ramas, que cada una exponga sus argumentos con orden y precisión, ayudando en lo que sea necesario para ello.

## **6) Entrevistas cerradas con las menores (caucus)**

Se prevé la posibilidad de utilizar un caucus. Solo se utilizará en pleno proceso, a requerimiento de una de las mediadas en presencia de la otra, y realizada la entrevista privada se informará a la otra, de su contenido.

## **7) Redacción de un acta dando por finalizada la mediación sin acuerdo o bien firmando un documento con acuerdo. (Tercera fase)**

El desarrollo de la primera y segunda fase, por propia inercia, desembocará en el final de proceso de mediación. Si no hay acuerdo, el mediador levantará un acta en la que se ponga de manifiesto este hecho. Si hay acuerdo, se plasmará por escrito que reflejará lo que las menores quieren se cumplan. Al ser las mediadas menores de edad, el mediador se ve en la obligación de velar porque el acuerdo no sea intrínsecamente perjudicial, ni humillante ni ofensivo para alguna de las partes.

## **8) Audiencia al Jefe de Estudios del término del proceso de mediación**

El mediador informará al jefe de estudios del final de la mediación, por una cuestión de cortesía y porque vea que es factible la posibilidad de iniciar procesos de mediación en supuestos similares en el ámbito escolar. Si las menores no han llegado a un acuerdo, así se le hará saber, y si lo han hecho, se respetará su confidencialidad del acuerdo, salvo que ellas dispensen de esta obligación de secreto.

## **9) Ejecución del acuerdo**

Las mediadas pueden someter al mediador, las discrepancias en la ejecución del acuerdo al que llegaron. En ese caso, el mediador en ningún caso ejercerá de árbitro, sino que simplemente volverá a aplicar las técnicas de mediación para que las mediadas salven sus diferencias para el caso de que estas se vuelva a producir.

## **10) Elaboración por el mediador de un diario**

El mediador considera interesante la elaboración de un diario a modo de *cuaderno de bitácora*. En dichas anotaciones, se plasmará por escrito el desarrollo del proceso de mediación. Hará referencia a las motivaciones psicológicas que se detecten en las menores, su comportamiento en la mediación, el propio comportamiento del mediador, y las reacciones de las mediadas ante una sugerencia de éste, una pregunta abierta, realización de resúmenes, su comunicación no verbal, las dificultades en el proceso... El interés de la realización de este cuaderno, estriba en analizar cómo se han aplicado las técnicas mediadoras en este caso, para incidir en los aciertos y procurar no repetir los errores.

## 5. DESARROLLO DE LA MEDIACION EN ESTE CASO CONCRETO

Ya se cuenta con el visto bueno del Jefe de Estudios para iniciar el proceso de mediación. De hecho, recordamos que éste se había inhibido de abordar el problema al considerar que el incidente no tiene relación con el ámbito escolar: por un lado, las fotos se cuelgan en Facebook (que implica un ámbito privado derivado del uso de las tecnologías) y, por otro lado, la agresión se produce en la calle de entrada al instituto. <<Sabemos que se termina allí pero que empieza en su interior>>. El Jefe de Estudios deja claro que el instituto ha decidido no intervenir en el incidente y que no va a abrir ningún expediente disciplinario, lo que sin duda creemos que beneficia al proceso de mediación, aunque pensamos que puede significar que las menores no vean la necesidad imperiosa de llegar a un acuerdo.

La entrevista con el tutor de las menores es interesante. Explica que ambas menores pertenecen a la clase media, que sus respectivas familias no pasan por dificultades económicas reseñables. Nos indica que ambas menores se conocen desde la educación primaria, y que han sido muy amigas hasta el momento del incidente, pero que a raíz de éste, ambas están muy dolidas, aunque el tutor no sabe porqué.

### Fase preliminar 1ª etapa. Entrevista telefónica con cada una de las menores

El día 15 de mayo de 2014, el mediador llama por teléfono a ambas menores. Se le explica que sabe de su conflicto por su tutor, se presenta como mediador y que no pertenece al instituto. Que tienen la oportunidad de, bien acceder a la vía judicial (Juzgado de Menores), o bien iniciar un proceso de mediación que será llevado por mí. También se les explica que pueden adoptar una actitud pasiva ante el conflicto, y no hacer nada, esto es, no denunciar. Celia ya manifiesta de entrada que no está dispuesta a dejar pasar el incidente con Ana. Se le explica pues, que la mediación es un proceso alternativo de resolución de conflictos. Que este es voluntario y que puede ser suspendido por cualquiera de las menores. Que las reuniones tienen que llevarse con respeto mutuo ante las opiniones ajenas aunque no se compartan. Las menores no se insultarán, ni estas al mediador. No se interrumpirá al otro en el turno de palabra, que será concedido por el mediador. Que el desarrollo de las reuniones es confidencial, sin que nadie, ni mediadas ni mediador puedan revelar nada de su contenido. Si alguna finalmente decide ir a la vía judicial, ambas prometen que no utilizarán como prueba lo que se hable o se redacte en el proceso de mediación. Que puede acabar con acuerdo o sin acuerdo. Que, por el tipo de asunto, se estima que el número de sesiones adecuado que se van a tener para el proceso de mediación, es de TRES. Que ambas pueden acceder a la vía judicial si no llegan a un acuerdo, pero que, una vez iniciado el proceso de mediación, tendrán que dar por finalizado *oficialmente* el mismo para que cada una haga lo que estime conveniente.

Tanto Ana como Celia, quieren saber qué ha dicho la otra acerca de la posibilidad de iniciar la mediación. Este mediador no le informa de este extremo recabando pues por separado su decisión. Ni siquiera le informa con quién ha hablado primero. Simplemente, les dice que si ambas se deciden por iniciar la mediación, les llamará para

fijar la fecha y hora de la primera reunión. Les advierte que el contenido de todo lo que han hablado, se les volverá a explicar en la primera sesión conjunta, y que deberán firmar un documento de compromiso para la mediación. Se les informa que el proceso no es gratuito para ellas, y que los honorarios del mediador deberán ser sufragados por sus padres con un compromiso de pago.

### **Fase preliminar 2ª etapa. (Reunión conjunta con Ana y Celia)**

Como ambas menores han accedido a iniciar la mediación, el mismo día se les vuelve a llamar por teléfono y se les cita para el día 16 de mayo a las 19.00 en la sala de profesores. Ana y Celia demuestran que la situación es tensa entre ellas. Se les vuelve a explicar el contenido de la mediación, sus reglas, las posibilidades de cada una, y se les lee por el mediador el acuerdo o compromiso para la mediación que es firmado por todos, las mediadas y el mediador. Dicho documento se incorpora a este trabajo como ANEXO I.

El mediador fija para el día 17 de mayo a las 19.00 horas en el mismo sitio, la primera sesión.

### **Primera fase de exposición del problema**

El 17 de mayo comparecen ambas puntualmente. Es vital en esta fase definir el problema/conflicto surgido entre las menores. El mediador invita a las mediadas, a que definan el conflicto, a que me cuenten qué pasó. Celia es la que toma la palabra y, nada empezar, insulta a Ana, por lo que se hace precisa la intervención directa del mediador recordando las normas sobre el respeto. Se consigue apaciguar los ánimos y se puede apreciar en Celia que está realmente dolida con quien creía su amiga. Ella dice que en ningún momento tenía derecho a colgar las fotos en Facebook sin el consentimiento de ella, y mucho menos etiquetando las mismas colocando frases que pudieran dar lugar a alguien a pensar que entre ellas había algo más que una amistad. Le dice que ella tiene una pareja Bassam de nacionalidad marroquí, que no va a entender lo que aparece en el Facebook y que le va a meter en problemas con él.

Ana también dice estar dolida con Celia y expone sus razones. Ella dice que eran muy amigas pero que posiblemente malinterpretara ciertas señales que creía recibir de Celia, pero que no le podía negar que esas señales le llegaban. También se muestra dolida porque considera que su amiga exageró las fotos y los comentarios, dado que estos no podían ser entendidos por nadie que no supiera de su íntima amistad.

El mediador les insta a que le expliquen en qué consisten las fotos, argumentando que él no las ha visto, pero con la intención de ver su reacción emocional cuando se las describan. Efectivamente se las describen, Celia con algo más de vergüenza, pero coinciden en las descripciones. Les pregunta que cómo están los ánimos en ese momento, intentando que comparen sus sentimientos ahora con los que manifestaban en el momento en el que se agredieron. Intenta establecer un ambiente positivo y

optimista, en el sentido de que ellas vean que su estado de ánimo ahora no es el mismo que el de hace unos días cuando ocurrió la agresión.

Les pregunta qué es lo que más le ha dolido a cada una de ellas: Celia me comenta que su relación con Bassam se ha deteriorado, que aunque no se lo manifieste ella lo ha percibido. Que tampoco le hace <<*mucha gracia*>> que la puedan etiquetar en su orientación sexual de lesbiana cuando ésta no corresponde con su realidad, que es heterosexual. Ana por su parte me indica que el problema lo tiene Bassam que es <<*muy moro*>>, con lo cual vuelvo a reconducir la conversación entre ellas, pidiendo que se abstengan de hacer comentarios ofensivos, o que la otra parte pueda considerar como ofensivos. Ana sigue diciendo e insistiendo que ella se ha podido equivocar, pero que las señales de su amiga eran muy equívocas.

En relación a la agresión, se les pregunta que qué pasó. Ambas se sienten un poco avergonzadas porque saben, y así lo manifiestan, que se pasaron agredándose mutuamente, aunque cada una dice que fue la otra la que empezó la pelea. Les pido que describan sus lesiones, observando la reacción de cada una mientras la otra describe su lesión. Es significativo que ninguna quiera empezar la descripción, lo que se lo hago ver al final como un detalle que me ha llamado la atención.

Una vez expuesto el problema, y definido lo que pasó entre ellas, les pregunto qué tienen pensado hacer. Celia manifiesta sus dudas, y hasta llega a decir que si está en la mediación, es por no hacerle un feo al tutor. Que no tiene descartada la presentación de la denuncia ante la Comisaría. Ana toma la palabra y manifiesta que ella tampoco tiene descartada la presentación de la denuncia. Es el momento de interrumpir la sesión, y convocar a las partes a una segunda sesión, para el día siguiente. Antes, el mediador les pone una especie de *tarea*: A Celia, que hable con su novio Bassam y le pida que le diga sinceramente cuáles son sus sentimientos ante el incidente y ante la pelea de ellas. A Ana, que piense cuál era la verdadera intención al colgar las fotos. Se les advierte que esa tarea se quedará para ellas, para su intimidad y que de ninguna manera tendrán que exponer el resultado de sus conversaciones y de sus pensamientos. Se convocan para el día 18 de mayo a las 19.00 horas.

### **Segunda fase de negociación**

En esta fase, Celia (objetivamente la más dolida por el incidente), debe exponer sus peticiones. Quiere un desagravio, una reparación del daño. Mientras ella dice esto, observo a Ana expectante en ver lo que le va a pedir. Celia propone una solución ciertamente original. Pide dos cosas: la primera, que Ana participe en la organización de una carrera solidaria promovida por la Asociación en donde trabaja Bassam, en defensa de los Niños Saharauis. Le explica los detalles: que tiene que estar desde la 7.00 horas de la mañana hasta las 17.00 horas, y que su función será repartir dorsales, apuntar nombres, proporcionar agua y fruta a los corredores, y luego situarse detrás de la barra en donde después de la carrera se servirán bebidas y un arroz. Dice que lo ha hablado con Bassam y que en realidad lo que ella ve, es que Ana quiere dinamitar a toda costa



su relación con él porque no lo traga, porque es un inmigrante, que es moro, pero que en realidad no lo conoce que es un muchacho excelente y que la quiere mucho.

La segunda cosa que pide es que borre las fotos del Facebook y que no lo vuelva a hacer.

Sinceramente, la petición de Celia deja descolocado a Ana, y hasta hay que decir que deja sorprendido al mediador, que evidentemente no muestra su sorpresa. Es el turno de Ana. Accede con ciertos reparos a la participación en la carrera solidaria. Realiza ciertas preguntas y expresa ciertas dudas que el mediador las reformula en voz alta por ver si ella misma las disipa. Accede a ello finalmente. En relación a la retirada de las fotos del Facebook, ya no está tan claro que acceda. Manifiesta que esas fotos son suyas y en están en su Facebook, y que en sí mismo las fotos no expresan nada malo, salvo para alguien que pueda verlas con otros ojos. Se niega en rotundo a quitarlas, consideran que esas han sido parte de su vida y no está dispuesta. El mediador ha de pedirle a Celia que explique por qué es tan importante para ella que Ana quite las fotos. Ella dice que no está dispuesta a que se dé entender que hay una relación amorosa entre ellas. Le pregunta que si no es mejor dar a entender precisamente que no hay ninguna relación amorosa entre ellas. Es Ana la que capta el sentido de la pregunta del mediador y manifiesta que no quita las fotos, pero que puede decir expresamente en comentarios de Facebook que Celia tiene novio y que se llama Bassam. Parece que esa solución satisface a Celia quien se muestra conforme. Ana expresa que da por supuesto que no se interpondrá ninguna acción ante el Juzgado de Menores, a lo que asiente Celia.

En esas, el mediador se compromete a redactar un acuerdo que lo someterá para la firma esa misma tarde en una hora, volviéndolas a citar para entonces.

Se redacta pues un acuerdo que se incorpora a este trabajo como ANEXO II, que es suscrito por ambas y se da por concluida la mediación.

## **6. JUICIO CRÍTICO DE LAS VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LA MEDIACIÓN EN ESTE CASO CONCRETO**

Este proceso tiene ventajas e inconvenientes como cualquier intervención, proceso, opción, decisión, que se tome.

Empezaré por los inconvenientes.

### **A) Inconvenientes del proceso de mediación en este caso**

Un primer inconveniente que he visto en este proceso, como en todos, es que para iniciar un proceso de mediación es necesario que exista una cierta afinidad de los mediados para iniciar la mediación. Es decir, creo que la mediación entre extraños es muy complicada de iniciar, porque para aceptar iniciar una mediación es preciso que

entre las personas mediadas haya habido un vínculo emocional, aunque en ese momento pueda estar deteriorado o incluso roto.

Un segundo inconveniente es que la disciplina en este caso, no se ha impuesto y habría que ver si efectivamente era un caso en el que la disciplina era necesaria imponerla. Me refiero a que efectivamente, el Jefe de Estudios no tomó ninguna medida, y aunque la decisión negociada fue satisfactoria para Celia, ni la Fiscalía de Menores ni la Comisión Disciplinaria del Centro han intervenido.

Otro inconveniente más que veo, relacionado con el anterior, es que el equipo técnico del Juzgado de Menores no ha intervenido, por lo que no ha podido evaluar a las menores que han manifestado un comportamiento agresivo, desconociendo el mediador (porque no es su cometido), si ese comportamiento se ha dado en otras ocasiones. Al escapar el caso al control de la Fiscalía de Menores, no se ha podido analizar si era necesario intervenir o no. No se quiere decir que en este caso hubieran de intervenir necesariamente, sino que no se ha podido valorar esa posibilidad. No obstante hay que confiar en la profesionalidad del Jefe de Estudios, del Tutor y del Mediador, que damos por supuesto que actuarían en el caso de que observaran alguna conducta grave susceptible de intervención.

Otro problema que veo es la remuneración de los honorarios al mediador. Se nos antoja complicado que las mediadas sean conscientes de que el trabajo y la dedicación del mediador se tengan que retribuir.<sup>5</sup> Quiero decir, que las mediadas probablemente asumirán con más naturalidad que tengan que abonar los honorarios de sus respectivos abogados por defender sus intereses en un juzgado, (esto es, por *pelearse*), pero veo más difícil de asumir que tengan que pagar a un mediador por realizar labores de mediación y ayudar a resolver su conflicto negociadamente (o sea, por *evitar que se peleen*).

## **B) Ventajas del proceso de mediación en este caso**

Hay una ventaja principal que veo en este proceso: una es la descarga de trabajo de todos los operadores jurídicos (excepto el de la Abogacía), que trabajan en el ámbito del menor infractor, como son la Fiscalía de Menores, los Equipos Técnicos adscritos y los Juzgados de Menores. Sabemos que estos están literalmente saturados de trabajo, haciendo ímprobos esfuerzos diarios en sacar el trabajo adelante y, además hacerlo con efectividad. Cuando un caso entra en la Fiscalía de Menores, este, en principio, ha de seguir las pautas de cualquiera de ellos: i) incoación de diligencias, ii) toma de declaración de las partes, iii) de testigos, iv) entrevista con el Equipo Técnico, v) tramitación del proceso judicial para la adopción de medida con los menores presuntamente infractores, vi) vista-audiencia ante el Juez, vii), posibles recursos de apelación ante la Audiencia Provincial. Si se puede realizar una descarga de trabajo, mediando en estas situaciones en las que se dan infracciones de tipo menor, en donde los implicados se conocen y/o han tenido una relación o vínculo de cualquier tipo, y en donde, en suma, el éxito de la mediación, quiero decir, el logro de un acuerdo, es

factible, creemos que es muy positivo para el sistema judicial fomentar la mediación en este ámbito. Bien se destinarían esos recursos a otros casos realmente graves o, bien directamente se ahorrarían costes al erario público. Con esto no quiero decir que no haya casos que deban de ser judicializados, en donde la figura del Abogado sea clave, sino que habrá que ver qué casos son susceptibles de mediación y fomentarla.

Otra ventaja es que las partes han obtenido una reparación casi inmediata del conflicto. Este comenzó el día 7 de mayo y el 18 de mayo, ya se había firmado un acuerdo entre ellas. Al no dilatar la resolución del proceso, creemos que la resolución del conflicto es más positiva para ambas partes. Justicia tardía no es Justicia. Calculamos que un caso similar puede llevar un año y medio, desde la interposición de la denuncia hasta una sentencia y eventual recurso de apelación.

Al evitar la vía judicial, se da el paradigma de lo que es o debe ser la mediación: en este proceso: se ha trabajado con el objetivo ganador-ganador, evitando que resulte una ganadora y una perdedora. Evidentemente, han habido dos ganadoras, y no sería de extrañar, por el talante que ha percibido el mediador en ambas partes, que la amistad no se haya perdido entre ambas. Un proceso judicial, a buen seguro, acabaría con el posible vínculo de amistad que quedara entre ellas después del incidente, haciendo el conflicto de carácter permanente. La solución que proponía Celia era absolutamente factible, creemos perfectamente asumible por Ana, quien al aceptar el acuerdo y ser tan concreto en su cumplimiento, la reparación sería un hecho. Celia ha sido inteligente al intentar traer a su terreno a quien era su amiga: ella confiaba en que conociendo a Bassam, su animadversión hacia él, y por extensión hacia ella, cesarían.

Las mediadas y sus padres se han ahorrado costes económicos. Los costes hubieran sido algo más cuantiosos comparativamente si hubieran iniciado una vía judicial. Al margen de los honorarios de los abogados, se hubieran solicitado una indemnización económica pues en todo proceso similar, se solicita.

## EPÍLOGO

Sin querer ser pretencioso, quisiera dejar constancia, a modo de epílogo, de dos cosas:

La primera es acerca del título que se ha escogido del <<**El tercer espacio: un supuesto de mediación entre menores**>>. Sé que hay asociaciones que se dedican a la mediación y que se publicitan en su razón social o comercial con ese término. El título no viene de ahí. El término <<*el tercer espacio*>> aplicado a la mediación, lo escogí el día 21 de mayo de 2013, día en el que se presentó por la *Cátedra Intercultural "Córdoba ciudad de encuentro"* en el Salón de Mosaicos del Alcázar de los Reyes Cristianos, el libro "*Relaciones Culturales en la diversidad*", que recopila los trabajos de investigación e innovación sobre estas materias premiados y seleccionados en las jornadas de interculturalidad del pasado año. El eje central de ese libro atiende a que la meta de la interculturalidad entre los ciudadanos, es la construcción de una democracia justa, igualitaria y plural. En esa búsqueda surge la búsqueda del tercer espacio, (Homi

Bhabha 1994; 1998), *donde dos o más culturas se encuentran, un espacio de traducción y negociación en el cual cada una mantiene algo de sí, sin asimilarse a la otra. Esta noción del tercer espacio permite una forma de visualizar la relación entre culturas como algo fluido, movable y dialéctico, como también ambivalente, contradictorio y conflictivo.* Así concibo, la noción de la mediación, teniendo como base, el acontecimiento de un conflicto.

La segunda es agradecer a la Fiscalía de Córdoba, y en particular a la Fiscal D<sup>a</sup> Yolanda Pedradas, su consejo cuando le pedí su criterio acerca de si el supuesto de hecho que he planteado, era susceptible de mediación. No sólo me indicó que ella veía factible la mediación en este caso, sino que además me hizo saber que, un supuesto prácticamente idéntico al que yo he planteado, se tramitó en su Fiscalía y que se va a ver la posibilidad de someterlo a mediación. Me animó a seguir en esa línea.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y DE CONSULTA

- BHABHA, HOMI K (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires. Ediciones Manantial, SRL
- BUSTELO, DANIEL (2009). *La mediación: claves para su comprensión y práctica*. Madrid Tritoma, S.L.
- DE ARMAS HERNANDEZ, MANUEL (2003). La mediación en la resolución de conflictos. *Educar* 32, 2003 p. 135.
- GIMÉNEZ, C. (1997). *La naturaleza de la mediación intercultural: Migraciones*. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Mediación Familiar, Barcelona.
- GONZALEZ-CAPITEL, CELIA (2001). *Manual de Mediación*. Barcelona Atelier
- NIERKENS, V.; KRUMEICH, A.; RIDDER, R. de; VAN-DOGEN, M. (2002). «The future of intercultural mediation in Belgium». *Patient Education and Counseling*, 46 (4) p. 253-259.
- TAN, N. (2002). «Community mediation in Singapore: Principles for community conflict resolution». *Conflict Resolution Quarterly*, 19 (3), p. 289-301.
- Ley 1/2001 de mediación familiar de Cataluña Publicado en DOGC núm. 3355 de 26 de Marzo de 2001 y BOE núm. 91 de 16 de Abril de 2001.
- Ley 26/2006, de 17 de julio, de mediación de seguros y reaseguros privados (BOE de 18 de julio de 2006).
- Ley 15/2009, de 22 de julio, de mediación en el ámbito del derecho privado. (Cataluña) Publicado en DOGC núm. 5432 de 30 de Julio de 2009 y BOE núm. 198 de 17 de Agosto de 2009.
- Ley 1/2009, de 27 de febrero, reguladora de la Mediación Familiar en la Comunidad Autónoma de Andalucía. BOJA número 50 de 13/03/2009.
- Ley 5/2012, de 6 de julio, de mediación en asuntos civiles y mercantiles (BOE de 7 de julio de 2012).
- Ley 14/2013 de apoyo a los emprendedores y su internacionalización (BOE de 28 de septiembre de 2013).
- Decreto 37/2012, de 21 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de Desarrollo de la Ley 1/2009, de 27 de febrero, reguladora de la Mediación Familiar en la Comunidad Autónoma de Andalucía BOJA núm. 46, de 7 de marzo de 2012.

Fuentes en Internet de la página web del INSTITUTO NACIONAL DE ESTADISTICA en [www.ine.es](http://www.ine.es).

## ANEXO I

### CONSENTIMIENTO Y COMPROMISO PARA LA MEDIACION

Las abajo firmantes,

ANA XXXXXX XXXXXXXX, menor de edad, provista de DNI \*\*\*\*\*, con domicilio a efectos de notificaciones en Córdoba, en Calle zzzzzzzzzzz, nº \*\*, con la asistencia de su madre D<sup>a</sup> ANA XXXXXXXX XXXXXXXX, provista de DNI \*\*\*\*\*, y CELIA YYYYY YYYYY, menor de edad, provista de DNI \*\*\*\*\*, con domicilio a efectos de notificaciones en Córdoba, en Calle yyyyyyy nº \*\*, con la asistencia de su padre D. CECILIO YYYYYYYY YYYYYYYY provisto de DNI \*\*\*\*\*,

Se comprometen a llevar a cabo la mediación solicitada y declarar conocer los objetivos que persigue y sus reglas:

1.- El objetivo que se persigue con la mediación es reparar el conflicto surgido entre ambas menores a raíz de una pelea surgida entre ambas con agresión no grave entre ambas. Se pretende llegar a un acuerdo aceptable para ambas y una reparación de los posibles daños que se hubieran ocasionado.

2.- El proceso de mediación es voluntario. Puede ser suspendido por cualquiera de las menores, o del mediador. Los padres se comprometen a aceptar el acuerdo al que lleguen las menores en atención a su edad (casi mayoría de edad), y a la madurez que a ambas se les reconoce.

3.- El cambio de impresiones deberá llevarse en un clima de respeto mutuo. Quedan prohibidos los insultos y las agresiones físicas o verbales. Si surgiera alguna de estas, el mediador dará por concluido el proceso de mediación.

4.- El contenido de las entrevistas y el contenido de las reuniones es confidencial. Bajo ninguna excusa podrá constituir objeto de prueba ante un Juzgado o Tribunal.

5.- Mientras se encuentre vigente el proceso de mediación, ambas partes se comprometen a no entablar ninguna acción judicial.

6.- El objeto de la mediación sobre el que se tratará de buscar un acuerdo es: existencia de daño en alguna o en ambas menores y posibilidad o modo de reparar el mismo en relación al incidente del día 7 de mayo de 2014.

7.- Si ambas partes llegaran a un acuerdo se redactará un acta en el que se refleje el mismo. Dicho acuerdo deberá ser cumplido por las partes, e incluso se podrá exigir su

cumplimiento ante un Juzgado. Si las partes no llegasen a un acuerdo, igualmente se recogerá un acta de tal extremo.

Y para que conste en prueba de la aceptación se firma la presente en Córdoba a 16 de mayo de 2014, junto con el mediador D. JUAN LUIS WWWWWW WWWWWW.

## ANEXO II

### DOCUMENTO DE ACUERDO TOTAL

Las abajo firmantes,

ANA XXXXX XXXXXXX, menor de edad, provista de DNI \*\*\*\*\*, con domicilio a efectos de notificaciones en Córdoba, en Calle zzzzzzzzzzz, nº \*\*, con la asistencia de su madre Dª ANA XXXXXXX XXXXXXX, provista de DNI \*\*\*\*\*, y  
CELIA YYYYY YYYYY, menor de edad, provista de DNI \*\*\*\*\*, con domicilio a efectos de notificaciones en Córdoba, en Calle yyyyyyy nº \*\*, con la asistencia de su padre D. CECILIO YYYYYYYY YYYYYYYYYY provisto de DNI \*\*\*\*\*,

Manifiestan llegar al siguiente acuerdo en relación a la mediación desarrollada por los sucesos ocasionados el día 7 de mayo de 2014 a la salida de las clases del instituto.

1ª.- La menor ANA participará como voluntaria y desinteresadamente en la organización de la carrera solidaria promovida por la Asociación DDDDD en defensa de los Niños Saharais que se organizará el día 25 de mayo de 2014.

2ª.- Dicha participación implica estar a en la Plaza del Moreal desde la 7.00 horas de la mañana hasta las 17.00 hora del mismo día. Su labor será repartir dorsales, apuntar nombres, proporcionar agua y fruta a los corredores. Posteriormente, colaborará con los voluntarios de la barra en donde después de la carrera se servirá bebidas y un arroz.

3ª.- La menor CELIA consentirá en que permanezcan en Facebook las fotografías que ambas se hicieron en prueba de su amistad y cariño que mutuamente se tienen.

4ª.- El día de la carrera, BASSAM, la pareja de CELIA, ésta y ANA, se harán fotografías que ANA colgará en su muro al día siguiente. Presentará expresamente a Bassam como novio de Celia, y hará comentarios elogiosos hacia su persona.

5ª.- Ambas partes desisten expresamente a presentar ninguna denuncia ante cualquier instancia para iniciar una acción penal y/o civil.

En prueba de conformidad de ambas menores, firman el presente documento a 18 de mayo de 2014 por triplicado ejemplar, en presencia de sus padres y del mediador que también suscriben la presente.

## **EDUCACIÓN POR LA IGUALDAD CONCURSO DE LITERATURA HIPERBREVE ILUSTRADA CONTRA LA VIOLENCIA DE GÉNERO. MARCHA: EDUCACIÓN POR LA IGUALDAD.**

**ROSA M<sup>a</sup> SOLANO FERNÁNDEZ**  
COORDINADORA DEL PROYECTO Y ASESORA DE FORMACIÓN  
CENTRO DEL PROFESORADO "LUISA REVUELTA" DE CÓRDOBA  
<http://www.cepcordoba.org/>

### **RESUMEN**

*Educación por la Igualdad* es una iniciativa educativa que se desarrolla en Córdoba y provincia, la organización del mismo la realiza el Centro del Profesorado Luisa Revuelta de Córdoba. Este proyecto está integrado por dos propuestas que como colofón desembocan en la conmemoración de la Jornada Internacional contra la Violencia hacia las Mujeres, establecida por la ONU el día 25 de noviembre (23 de febrero de 1994)<sup>1</sup>. El propósito que fundamenta su desarrollo es dar sentido a la puesta en práctica al I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en educación en Andalucía que es nuestra herramienta para llevar a cabo las recomendaciones que la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, hace para que se cumplan en el ámbito educativo, concretamente en los centros escolares dentro los diferentes niveles educativos de nuestro ámbito de actuación.

Los objetivos que se pretenden alcanzar con la puesta en práctica de este proyecto son la detección y la prevención de la violencia de género desde el ámbito educativo, ser conscientes y rechazar la violencia de género en cualquiera de sus manifestaciones; física, psicológica, sexual y social partiendo de la concienciación del alumnado de las etapas educativas de infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria, bachillerato, educación post-obligatoria y educación permanente, unido a la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia de la mano de dos actividades que se materializan con la manifestación artística y social de la comunidad educativa cordobesa con la participación del alumnado, de los niveles anteriormente especificados, en el VIII Concurso de Literatura Hiperbreve Ilustrada contra la Violencia de Género y la Marcha: Educación por la Igualdad (manifestación en las calles de nuestra ciudad donde participan; alumnado, profesorado, familias, representación de diversos colectivos cordobeses que apuestan por la igualdad, la libertad y la concienciación ciudadana).

---

<sup>1</sup> Es mediante esta declaración donde se reconoce que es de carácter urgente una aplicación universal a la mujer de los derechos y principios relativos a la igualdad, seguridad, libertad, integridad y dignidad de todos los seres humanos, y proclama la señalada Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer e insta a todos los estados miembros a que hagan todos los esfuerzos para que sea universalmente conocida y respetada.

**Palabras clave:** Igualdad, educación en valores, violencia de género, convivencia, resolución de conflictos, expresión artística, concurso, marcha, posicionamiento ciudadano, transversalidad.

## ABSTRACT

*Education for Equality* is an educational initiative organized in the province of Córdoba by “Luisa Revuelta” Teacher Training Centre (Centro del Profesorado Luisa Revuelta). This project consists of two proposals that lead to the commemoration of the UN International Day for the Elimination of Violence Against Women on the 25th November. The aim of this project is to implement the *I Plan for Equality between Men and Women in Education in Andalusia*, which is our legal tool to realize the recommendations that the *Organic Act 1/2004, of 28 December, on Integrated Protection Measures against Gender Violence* proposes for the realm of education, and more specifically for the different educational stages in the schools in our geographical area.

The main goals of this project are the diagnosis and prevention of gender violence in the educational sphere; an increased awareness and rejection of gender violence in any of its potential embodiments (physical, psychological, sexual and social expressions) among students at pre-primary, primary, secondary, non-compulsory and permanent level; and education in such realms as respectful attitudes towards fundamental rights and liberties, equality between men and women, and the cultivation of tolerance and freedom in the framework of democratic principles governing human communities. This is made possible by two educational initiatives that seek to integrate the artistic and social skills of the students from the schools of the whole province taking part in the “VIII Short Creative & Illustrated Writing Contest Against Gender Violence” and the “Education for Equality March” (i.e., a demonstration in the streets of Córdoba, the capital city of the province, showing the commitment of students, teachers, families and representatives from a number of associations that seek to fight for equality, freedom and responsible citizenship).

**Key words:** equality, values education, gender violence, peaceful living together, conflict resolution, artistic expression, contest, march, citizens’ commitment, cross-curricular issues.



## 1. EL PROYECTO “EDUCACIÓN POR LA IGUALDAD”

El impacto social que tiene la violencia de género en nuestra sociedad hace evidente la necesidad de seguir impulsando la enseñanza mixta y la coeducación. La coeducación es un claro y decisivo factor para la prevención de la violencia de género a largo plazo y precisa de actuaciones específicas para su eficacia inmediata. Para contribuir a la erradicación de la Violencia de género desde la educación se precisa seguir trabajando desde los centros educativos y otros agentes socializadores y seguir invirtiendo en políticas educativas que promuevan la igualdad.

Andalucía es un reconocido referente en políticas de igualdad, concretamente en políticas educativas para el fomento de la igualdad, el desarrollo de la coeducación y la prevención de la violencia de género. Enmarcamos nuestro proyecto dentro de este contexto: *“Educación por la Igualdad”* contiene dos propuestas que se desarrollan en el ámbito educativo de los centros escolares de Córdoba y provincia desde hace ocho años, la actividad se idea desde un taller que pretende dar ideas de aplicabilidad eminentemente práctica al profesorado de nuestro ámbito para que den sentido a las actividades que se realizan en todos los centros educativos para la conmemoración del día 25 de noviembre: Jornada Internacional contra la Violencia hacia las Mujeres, el taller de este curso ha sido *“Herramientas didácticas para la detección y la prevención de la violencia de género”*, el que ha superado en aforo recomendado y ha tenido una excelente valoración por parte de las y los docentes asistentes al mismo.

Imagen 1. La Delegada de Educación Cultura y Deporte, doña Manuela Gómez, nos acompaña en la Marcha del 25 de noviembre de 2014. Momento de reflexión en El Bulevar, centro de Córdoba.



Fuente: fotografías realizadas durante el acto.

La preparación de todas estas actividades se funden con la participación en el VIII Concurso de Literatura Ilustrada contra la Violencia de Género, en el que hacemos

una inmersión en el atractivo universo de la expresión artística y literaria, los alumnos y alumnas llevan a cabo actividades de escritura sobre temas relacionados con los sentimientos, la expresión de las emociones, la igualdad entre hombres y mujeres y la violencia de género. Estas formas de expresión se ensalzan a través de la participación en este concurso.

La idea es que el alumnado reivindique o denunciarlas sinrazones de lo cotidiano a través sus poemas visuales o sus relatos. Estos recursos literarios trabajan sobre el mensaje abriendo o multiplicando los sentidos que se muestran en la ilustración que los acompaña. Nuestro reto es la unión del compromiso social al arte desde edades tempranas para ser conscientes de que la violencia de género no es un acontecimiento casual, ni un suceso puntual, sino un problema social que ocurre en todas las culturas y en todas las clases sociales. De ahí la necesidad de una reconstrucción subjetiva de la realidad, de un cambio de percepciones a nivel social que denuncie, no consienta, rechace la violencia hacia las mujeres desde un nivel de localidad a un nivel global; en este lugar llamado mundo.

Imagen 2. Cartel de la presente edición del Concurso.



Fuente: <http://www.cepcordoba.org/>

El concurso establece dos modalidades de participación, *haiku* o *microrrelato*, y tres categorías distintas:

- Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Especial.
- Educación Secundaria Obligatoria.
- Bachillerato, Educación Post-Obligatoria y Educación de Personas Adultas.

Los centros participantes oscilan entre 80 y 100 cada curso escolar, como se ha mencionado anteriormente el carácter provincial hace que esta actividad se haya hecho popular y emblemática en los centros de Córdoba y provincia.

El concurso ha celebrado su octava convocatoria el presente curso escolar 2014-2015 y las imágenes que aportamos son las más significativas de las últimas ediciones.

Imagen 3. Entrega de Premios en el Salón de Actos del Centro del Profesorado "Luisa Revuelta de Córdoba"



Fuente: fotografías realizadas durante el acto.

La entrega de premios se ha realizado en los últimas convocatorias en el Salón de Actos del CEP "Luisa Revuelta de Córdoba", pero en otras ocasiones ha sido en la calle (en la Plaza de Las Tendillas o en La Corredera) dentro de la Marcha: Educación por la Igualdad.

Imagen 3. Cartel de la Marcha: "Educación por la Igualdad"



Fuente: Cartel realizado por M<sup>a</sup> Dolores Jiménez Valiente, asesora del ámbito artístico del CEP de Córdoba.

### 1.1 Enlaces interesantes para conocer "Educación por la Igualdad" en la web:

- Recurso: Calendario de Educación por la Igualdad (curso escolar 2010-2011)
- Anuncio del VIII Concurso de Literatura Hiperbreve Ilustrada contra la Violencia de Género
- Acta del Pleno del Ayuntamiento con motivo del 25 de noviembre de 2014.
- Vídeo de la Marcha "Educación por la Igualdad", realizada por alumnado y profesorado el IES Trassierra de Córdoba.
- Pleno de la Diputación del 24 de noviembre (Diario digital La Vanguardia) y en <http://www.córdobainformación.com>
- Hoja informativa nº 32 del Gabinete Técnico Provincial de la Delegación Territorial de Educación, Cultura y Deporte de Córdoba; donde se anuncia nuestro Proyecto.



Imagen 4. Imagen del momento de reflexión después de la celebración del Pleno de la Diputación de Córdoba del día 24 de noviembre como repulsa a la violencia machista.



Captura de pantalla: cordoba.información.com

## 1.2 Red de instituciones colaboradoras:

- El Instituto de la Mujer; con la concesión de dos premios especiales al mejor haiku y mejor microrrelato.
- La Unidad de Violencia sobre las Mujeres de la Subdelegación del Gobierno en Córdoba entregará un premio especial para los dos mejores trabajos que desarrollen el tema de la prevención de la violencia de género en la adolescencia.
- La Plataforma Cordobesa contra la Violencia a las Mujeres.

### 1.3 Algunos recortes y enlaces de artículos en la prensa local

Imagen 5. Repercusión del proyecto “Educación por la Igualdad” en centros cordobeses.



Fuente: Diario Córdoba Digital.

Imagen 6. Entrega de premios en el CEP de Córdoba. Alumnado galardonado acompañado de representantes de las instituciones organizadoras.



Fuente: Diario Córdoba Digital.

## 1.4 Los blogs y páginas web de los centros educativos se hacen eco de nuestro Proyecto "Educación para la Igualdad"

Imagen 7. Concurso de Literatura Hiperbreve Ilustrada en diferentes espacios web de centros educativos cordobeses.



Fuente: Captura de pantalla del blog del CEIP La Aduana (Córdoba).

Imagen 8. Anuncio de la entrega de premios del V Concurso de Literatura Hiperbreve contra la Violencia de Género.



Fuente: Captura de pantalla de la web de la Diputación de Córdoba.

## 2. JUSTIFICACIÓN DE LA ADECUACIÓN DE LA EXPERIENCIA A LOS CRITERIOS DE LA CONVOCATORIA

La violencia contra las mujeres es problema actual, no podemos ocultarlo ocurre en todas las cultural, dentro de todos los niveles socioeconómicos, en todos los niveles académico profesionales y comienza a hacerse visible en la etapa de la adolescencia. Desde la escuela, el alumnado tiene que expresarse y manifestar sus sentimientos contra esta lacra social. Enmarcamos el proyecto educativo que se presenta dentro de las recomendaciones que la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, hace para que se cumplan en el ámbito educativo, concretamente en los centros escolares dentro los diferentes niveles educativos de nuestro país:

- La Educación Infantil contribuirá a desarrollar en la infancia el aprendizaje en la resolución pacífica de conflictos
- La Educación Primaria contribuirá a desarrollar en el alumnado su capacidad para adquirir habilidades en la resolución pacífica de conflictos y para comprender y respetar la igualdad entre sexos.
- La Educación Secundaria Obligatoria contribuirá a desarrollar en el alumnado la capacidad para relacionarse con los demás de forma pacífica y para conocer, valorar y respetar la igualdad de oportunidades de hombres y mujeres.
- El Bachillerato y la Formación Profesional contribuirán a desarrollar en el alumnado la capacidad para consolidar su madurez personal, social y moral, que les permita actuar de forma responsable y autónoma y para analizar y valorar críticamente las desigualdades de sexo y fomentar la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres.
- La Enseñanza para las personas adultas incluirá entre sus objetivos desarrollar actividades en la resolución pacífica de conflictos y fomentar el respeto a la dignidad de las personas y a la igualdad entre hombres y mujeres.

A continuación, trataremos de describir cómo el proyecto “Educar por la Igualdad” supone una actividad educativa innovadora, motivadora y de calidad que favorece la educación en valores, la coeducación a través de un compromiso ideológico y una apuesta por la justicia social.

### 2.1 ¿Cuáles son los objetivos de “Educar por la Igualdad”?

Con la práctica de las ideas que se derivan de este proyecto, pretendemos que el alumnado, el profesorado y las familias alumnado vayan tomando conciencia de que la violencia de género y el maltrato a las mujeres son actuaciones negativas que no hacen sino empañar nuestra convivencia pacífica en sociedad. Nuestro alumnado tiene que ser consciente de que este problema es real y que debe expresarse en su contra. No podemos evolucionar como seres racionales si seguimos volviendo la mirada ante estas noticias, por eso, la redacción y el dibujo como actividades propias del curriculum escolar,



son las formas de expresión idóneas para que el alumnado pueda comunicar sus sentimientos y sentir su vergüenza ante semejantes barbaridades.

Así pues, el promover condiciones escolares que favorezcan prácticas educativas que destierren estereotipos de dominación y dependencia se ha erigido como estandarte de este proyecto y de su concreción.

De lo expuesto surge la necesidad de que el alumnado, el profesorado y las familias desarrollen un andamiaje de valores que les aporte recursos para conseguir:

- Ser sensible ante una realidad cruel con algunas mujeres.
- Desmontar mitos y estereotipos absurdos que han llegado incluso a justificar actos violentos contra la mujer.
- Ver la relación entre hombres y mujeres como un hecho natural e igualitario.
- Expresar sus sentimientos y emociones a través de la redacción, la poesía y el dibujo.
- Valorar el trabajo de sus madres y el esfuerzo que hacen muchísimas mujeres para realizar un trabajo fuera de casa y en su hogar.
- Poner fin al silencio y denunciar la violencia.
- Promocionar cambios culturales, usos, costumbres, roles y funciones.
- Ejercer la participación ciudadana activa.
- Colaborar con diferentes colectivos y organizaciones de nuestro pueblo y nuestra ciudad.
- Darse cuenta de que la coeducación es una herramienta para conseguir la igualdad.
- Usar lenguajes para la igualdad.
- Fomentar la creación de productos culturales no sexistas.

2.2 ¿Cuál es la metodología y la estructura del Proyecto *“Educar para la Igualdad”* y cómo fomenta las competencias básicas para la vida cotidiana?

La violencia contra las mujeres es una manifestación de las desigualdades entre hombres y mujeres que afecta no solo a la integridad física de las mujeres, sino también a su dignidad. En la actualidad se vive un proceso de concienciación del problema de la violencia de género, que ha dejado de tener un carácter privado o doméstico para pasar a convertirse en una preocupación de orden social y gran calado, como muestra el proyecto que presentamos es parte de este posicionamiento de la ciudadanía.

El presente proyecto se realiza durante el primer trimestre de cada curso escolar y consta de las siguientes fases:

- Reunión previa para organizar el Concurso de Literatura Hiperbreve Ilustrada contra la Violencia de Género, se revisan las bases, se seleccionan las palabras que se incluirán en la redacción de los haikus y los microrrelatos.
- Elección de la canción común para el alumnado, y el itinerario de la marcha en el centro de la ciudad.

- Presentación de las palabras elegidas al alumnado y explicación de cómo se harán los trabajos y cuándo se recogerán (bases del concurso). Esta edición las palabras elegidas han sido: azul, empoderarse y mandala.
- Presentación de la canción y trabajos/actividades sobre la misma.
- Selección previa de trabajos por parte del profesorado. Selección definitiva en el CEP.
- Entrega de premios y lectura de los diferentes formatos de redacción premiados.
- Marcha con batukada y lectura de un manifiesto realizado por alumnado y profesorado de educación primaria y otro de educación secundaria.
- Asistencia al Pleno de la Diputación de Córdoba el lunes día 24 de noviembre a las 11:00 horas, con motivo del día 25 de noviembre contra la Violencia de Género.
- Asistencia al Pleno del Ayuntamiento el día 25 de noviembre a las 18:00 horas, con motivo del día 25 de noviembre contra la Violencia de Género.

La actividad fue diseñada en un encuentro previo que se realizó en el Centro del Profesorado con las y los docentes que estaban interesados en llevar la actividad a sus aulas. Las modalidades del concurso de literatura son, el microrrelato, el haiku y el cuento. Trabajo con la canción elegida: "Yo me niego" de Rosario Flores.

El fallo del jurado fue emitido el miércoles 12 de noviembre a través de una sesión en la que docentes expertos en el tema deliberan y emiten el fallo de los trabajos ganadores.

Se realiza una exposición con los trabajos premiados y los finalistas en el CEP Luisa Revuelta de Córdoba. La entrega de premios se realiza en el Salón de Actos del Centro del Profesorado, dando a las familias del alumnado premiado la oportunidad de participar en este emotivo encuentro.

La Marcha con batukada se celebró el día 25 de noviembre desde las 11:30 horas hasta las 13:00 horas por las calles del centro de Córdoba, contamos con la colaboración del Colectivo de los Yay@flautas de Córdoba, con la Plataforma Cordobesa contra la Violencia a las Mujeres, la Unidad de la Subdelegación en Córdoba contra la Violencia hacia las Mujeres y el Instituto Andaluz de la Mujer.

Imagen 9. Diferentes escenas de la Marcha del 25 de noviembre de 2014  
"Educación por la Igualdad"



Fuente: Fotografías de Marilo Balmon.

### 2.3 La aportación al fomento de la educación en valores a través del Proyecto "Educación por la Igualdad".

La finalidad es que la violencia en general deje de estar o parecer normalizada dentro de nuestra sociedad y hacia las mujeres en particular, que la ciudadanía no le reste crueldad, que no haya argumento que la justifique, que deje de ser parte de nuestro paisaje social.

Nuestro cometido es buscar otras formas de organización de los contenidos escolares y a través de la movilización hacer visible que la violencia que afecta a las niñas, a las chicas y a las mujeres afecta a toda la sociedad.

### 2.4 Aportación del Proyecto "Educación para la Igualdad" al desarrollo de la coeducación y a la puesta en práctica del I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Andalucía.

Estamos convencidos que nuestro proyecto dota del trabajo con perspectiva de género al aprendizaje, la concienciación, la formación y la implicación de toda la comunidad educativa que se impregna del trabajo en igualdad y el rechazo a la violencia en general, y en particular a la violencia machista.

Conlleva la promoción de actuaciones de detección y prevención de la violencia de género desde edades tempranas.

Es una red de relaciones que favorece la colaboración y el intercambio entre diversas instituciones a nivel local y provincial con el objetivo de trabajar de manera integral la igualdad.

Dota al profesorado de herramientas y recursos para incluir en los proyectos educativos acciones que fomenten la coeducación, el cambio de actitudes entre el alumnado así como la eliminación de estereotipos basados en la diferencia sexual.

En definitiva apuesta por una convivencia sana y una resolución pacífica de conflictos a nivel interpersonal y grupal trabajando desde la igualdad.

## 2.5 ¿Qué dimensión intercultural tiene “Educación para la Igualdad”?

Este aspecto del proyecto y tratándose de una actividad que promueve y fomenta el posicionamiento social, la conciencia ciudadana y el rechazo a la violencia de género por parte de la comunidad educativa, entendiendo que la violencia contra las mujeres es un fenómeno mundial y una de las consecuencias más brutales de las desigualdades económicas, sociales, políticas y culturales que existen entre los sexos.

- Educación en valores desde distintas materias de manera interdisciplinar y transversal.
- Conocimiento de la realidad de las mujeres en el mundo
- Conocimiento y tolerancia hacia otros valores culturales, sociológicos e históricos.
- Utilidad de las redes sociales y las tecnologías aplicadas al aprendizaje para detectar y prevenir la violencia de género en el ámbito educativo.

## 2.6 Criterios y herramientas de evaluación utilizados.

Para la evaluación se han realizado unas tablas en las que recogemos las siguientes evidencias que nos ayudarán a la realización de un seguimiento exhaustivo de toda la actividad:

- Responsable de Coordinación de Planes y Proyectos (Plan de Igualdad)
  - Datos de la primera reunión.
  - Temas tratados.
  - Material aportado
  - Fecha de entrega de los trabajos.
  - Aportaciones y observaciones.
- Equipo docente (Jornada Internacional contra la Violencia a las Mujeres: 25N)
  - La tabla de registro similar a la anterior.
- Tutorías (25N)
  - La tabla de registro similar a la anterior.
- Encuesta para el alumnado:
  - ¿Qué modalidad has elegido para participar en el concurso? ¿Por qué?
  - Comenta la ilustración que has realizado y la técnica utilizada.
  - ¿Estas satisfecho/a con el resultado? ¿Por qué?

- ¿Cuál es tu opinión sobre los casos de violencia de género que se producen en nuestra sociedad?
- ¿Cómo crees que se podría solucionar el problema?
- ¿Conoces algún caso de violencia de género sucedido en tu pueblo o ciudad?
- ¿Qué has aprendido tras la participación en este Concurso?

### 3. CONCLUSIÓN

Teniendo en cuenta que el objetivo principal que pretendemos lograr es detectar y prevenir la violencia de género para que no ocurra, para que no se reproduzca, para que sea rechazada por las nuevas generaciones, tanto por las niñas como por los niños y que también nos basamos en el artículo 10 de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer donde se recalca el importante papel de la educación cuando señala: *“Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación y en particular para asegurar, en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres”,* nuestro proyecto está obteniendo unos resultados muy buenos.

Apreciamos en los alumnos y alumnas que sus sentimientos y su forma de ver actos de violencia están siendo modificados en tanto en cuanto se muestran más comprensivos y más respetuosos entre ellos y ellas. Asimismo, este proyecto está sirviendo de lazo de unión con las familias pues ellas ven muy bien esta labor que se lleva a cabo desde el centro educativo ya que permite su participación y colaboración en actos contra la violencia.

Por otro lado, al estar incluido dentro del Proyecto Educativo de los centros que cada curso escolar participan en el concurso y en a marcha, el alumnado lo acoge como una actividad dinámica e importante en el día a día de nuestra tarea educativa. Esperamos, pues, continuar con este estupendo proyecto para seguir cimentando buenos sentimientos de nobleza e igualdad.

Para finalizar aportamos los manifiestos que han sido elaborados el presente curso escolar: Manifiesto de Educación Infantil y Primaria, realizado por el alumnado y el profesorado de CEIP Santa Bárbara de Cerro Muriano (Córdoba).

ELIGE BIEN; ¡ERES LIBRE!

*Sí; eres libre y él y ella, y todas las personas.  
ser libre significa expresión, felicidad, comprensión...*

*y también decir **¡no!***

*no la tiranía. no a la ira.*

*No a la exclusión.*

*no al maltrato.*

*elige bien porque eres libre di **¡no!***

*A los abrazos forzados a los besos sin amor*

*a las miradas hirientes a las palabras feroces*

*a los alientos oscuros di **¡sí!***

*A los abrazos compartidos*

*a los besos con ternura*

*a las miradas comprometidas a las palabras hermosas*

*a los alientos templados*

*¡Elige bien!*

Imagen 10: Lectura de los manifiestos a cargo de alumnado de diferentes centros educativos.



Fuente: Fotografías de Marilo Balmon.

## MANIFIESTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA REALIZADO POR EL CENTRO DE EDUCACIÓN CONCERTADA SÉNECA DE CÓRDOBA:

*Buenos días a todos y todas:*

*Hoy, nosotros, alumnos del Colegio Séneca, nos gustaría hablaros de Nerea.*

*Nerea podría llamarse Elena, María, Ana, Rosa o como tantas y tantas víctimas de esta lacra que es la violencia de género.*

*Pues bien, Nerea tiene 26 años de edad, es andaluza, estudia en una Universidad de su ciudad, es sociable y usuaria de las redes sociales, Twitter, Facebook o Instagram siempre están rondando en su mente. Es soltera, nunca le importó mucho tener pareja, aunque le da miedo encontrar la pareja inadecuada ya que leyó hace poco que el número de adolescentes maltratadas por varones en las aulas se ha triplicado, que 823 menores tuvieron que recibir ayuda psicológica por acoso y violencia contra ellas. Le llama la atención que este dato ha aumentado un 23% más que el año pasado. Ella tiene una mente brillante y decide acercarse al tema, quiere saber cómo está de concienciada la gente ante la violencia de género. Se informa y estudia encuestas con resultados demoledores, ve cómo el 24% de los jóvenes cree que el lugar de la mujer es en la casa, que el 10% de los hombres adultos creen que son ellos los que deben de tomar las decisiones de la pareja, y lo más sorprendente es que el 50% de hombres y jóvenes varones piensan que una mujer aguanta bien el maltrato. Ver todos esos datos le estremece.*

*Nerea cada día desarrolla su afición por las redes sociales, en las cuales el 61% de las mujeres admiten haber sufrido malos tratos a través de ellas, con ellas se puede informar de las últimas noticias tanto en el panorama nacional como internacional. Puede leer las noticias y cada una es más denigrante que la otra. Un hombre de la localidad valenciana de Oliva mató a su pareja a martillazos el 28 de marzo de 2013, fueron 5 y delante de su hijo, de 8 años, finalmente este hombre recibió 15 años de prisión por haberla matado, aunque esos 15 años nunca devolverán a un ser querido a la vida. Ese niño que ahora tendrá 9 años nunca podrá volver a abrazar a su madre, todo esto sabiendo que su propio padre fue quien la mató.*

*Después de leer todas las noticias nacionales, entra en la sección internacional. No puede creer el texto de la pantalla. No entiende cómo la gente en Irán es capaz de atacar a mujeres con ácido. Su táctica es ir en moto y cuando ven a una mujer conduciendo en coche les arrojan el ácido, luego aceleran y salen corriendo. Hubo una víctima mortal, pero a los pocos días ya eran cuatro, la expresión de Nerea habla por sí sola, parece que ha visto un fantasma o algo parecido. Luego piensa: "afortunadamente, esto no es Irán". Pasa la tarde y está tumbada en el sofá pensando sobre todo esto, coge su teléfono y lo desbloquea abriendo Instagram. Publica una foto suya con una amiga y un seguidor comenta que quiere verla. Le da su número de teléfono y Nerea lo llama. Nerea y el chico congenian, de hecho empiezan a salir juntos, todos opinan que Nerea y Jaime hacen buena pareja. Ella siente una fe ciega por él.*

*Algún tiempo después se encuentran a pocos meses de su boda. Nerea siente ilusión por un lado, pero sombras comienzan a emerger. Jaime no suele hacer otra cosa que estar en el bar todo el día pero ella no actúa frente a eso. Un día él llegó a las 4 de la madrugada y ella le estaba esperando en el sofá, le preguntó qué estaba haciendo, él venía con la cara colorada de la bebida, y por su forma de actuar se veía que tenía ganas de discutir. Empezó una desagradable melodía de gritos.*

*Al día siguiente ninguno de ellos podía pensar qué había pasado, Jaime le echa toda la culpa al alcohol y le promete que no volverá a ocurrir más. La situación se vuelve inquietante, Jaime le pide que si sale de casa le diga a todo el mundo que había tenido un accidente en la bañera. Esta situación se repite 6 veces y habla de lo ocurrido con su madre. Su madre decide denunciar pero Nerea se niega y, poco después, ocurre el fatal desenlace. Uno más.*

*Con esta historia, queremos animar a todos los que hoy estáis aquí para que nunca callemos ante un abuso, denunciemos, ya van 45 muertes este año, una de ellas de una menor, sólo 14 fueron valientes de denunciar, nunca sabemos hasta dónde puede llegar un abuso, 45 murieron ya, no queremos aumentar esa cifra, queremos disminuirla, a 0, y eso lo podemos conseguir. ¡Eso lo vamos a conseguir!*

*Denunciando, no callemos ante el maltrato, tenemos voz y voto, vamos a usarlo y a denunciar, para que no haya más casos de violencia de género, para hacer de esta sociedad más respetuosa con las mujeres, para no tolerar que alguien sufra un maltrato, para concienciarnos desde nosotros jóvenes y al resto de las personas, por una sociedad con menos violencia de género. Usemos nuestra voz.” ¡NUNCA SE ENTRA, POR LA VIOLENCIA, DENTRO DE UN CORAZÓN!”.*

#### **4. BIBLIOGRAFÍA**

- Acuerdo de 2 de noviembre de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación. BOJA núm. 227, de 21 de noviembre de 2005, páginas 20-25.
- Decreto 93/2013 de 27 de agosto por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía. BOJA núm. 170, de 30 de agosto de 2013, páginas 6 a 47.
- Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. BOE núm. 313, de 29 de diciembre de 2004, páginas 42166 a 42197.
- Naciones Unidas: Asamblea sobre la Eliminación de toda forma de Discriminación contra la Mujer. 1979.
- Orden de 15 de mayo de 2006, por la que se regulan y desarrollan las actuaciones y medidas establecidas en el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación. BOJA núm. 99, de 25 de mayo de 2006, páginas 12-14.
- Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes y se regula el derecho de las familias a participar en la educación de sus hijos. BOJA núm. 132, de 7 de julio de 2011, páginas 6 a 27.



## UNA PRENDA FESTIVA PARA CÓRDOBA COMO CAUCE A LA COHESIÓN Y LA INTEGRACIÓN

**CARLOS CABRERA PONCE DE LEÓN**  
ASOCIACIÓN CORDOBESA DE ANTROPOLOGÍA  
ccabrerapl@gmail.com

### RESUMEN

El presente trabajo va a pretender, ante todo, reforzar una propuesta. Dicha propuesta, que va dirigida tanto a la administración pública como a los demás agentes sociales con vinculación e influencia en la población de Córdoba (España), consiste en la adopción generalizada de una prenda para ser usada en el desarrollo de sus festividades locales. Una prenda que, incorporándose a cualquier atuendo, exprese de una manera uniforme la voluntad de participación por parte de quien la lleva. Una prenda que, por un lado, sea un elemento identitario y cohesionador para los habitantes de Córdoba por encima de cualquier diferencia interna que pueda existir y, por otro, constituya un pasaporte instantáneo a la integración para todo aquel que nos visite.

**Palabras clave:** Propuesta, prenda festiva, Córdoba, cohesión, pasaporte, integración.

### ABSTRACT

This work going to pretend, first of all, strengthen a proposal. This proposal, which is intended both for public administration as a the other social actors with links and influence on the population of Cordoba (Spain), consists in the widespread adoption of a garment to be used in the development of their local festivities. A garment that joining any attire, expressed a uniform way the willingness to participate by the user. A garment that, on the one hand, be a identifier and cohesive element for the inhabitants of Córdoba above any internal differences that may exist and, on the other, constitutes an instant passport to integration for all who visit.

**Key words:** Proposal, festive garment, Córdoba, cohesion, passport, integration.

## 1. PRENDA Y ADSCRIPCIÓN

El uso de una prenda determinada por aquellos individuos que de forma voluntaria y espontánea, pertenecen, se identifican, comparten o se anexionan a un atractor que los vincula por encima de otras barreras sociales que puedan existir es, y ha sido, algo común en los humanos de cualquier tiempo y lugar.

La necesidad de manifestarnos y ser reconocidos como miembros del grupo en el que nos identificamos como personas libres, contribuye a reforzar nuestra personalidad y la consistencia unificadora del propio grupo de pertenencia. Grupo en el que la relación entre los individuos que la integran está al margen de otras relaciones que esos mismos individuos puedan establecer para otras situaciones. En palabras del antropólogo escocés Víctor W. Turner: "Más allá de lo estructural se encuentra la *communitas*, que en esencia es una relación entre individuos concretos, históricos y con una idiosincrasia determinada, que no están segmentados en roles y status sino enfrentados entre sí, un poco a la manera del "Yo y Tú".

Podemos ver ejemplos de *communitas* en congregaciones, postulantes, hinchas, fans, grupos de apoyo o protesta, peñas, cooperantes, aficionados a una actividad, etc. que manifiestan su voluntad de adhesión a la *communitas* haciendo uso común de uniformes, hábitos, lazos, pulseras, colgantes, pins, camisetas y toda una variedad de vestimentas y prendas a las que se podrían añadir tatuajes, peinados, abalorios, pinturas o "piercing".

## 2. ESPACIO FESTIVO

La fiesta, como hecho social, recrea su propia metaestructura, entendiendo como tal una estructura amplia capaz de englobar las demás estructuras subyacentes. Su aparente simplicidad sólo contribuye a demostrar su auténtica complejidad. Las barreras sociales exigidas para otros ámbitos se disuelven, se destapa la personalidad, se simboliza el espacio, se transgrede el orden rutinario. Cumple periódicamente su función de aliviar las tensiones que puedan generar un encorsetamiento social continuado, representando efímeramente un espacio social distinto al habitual.

En ese proceso de mutación entre el espacio real y el representado, el profesor de geografía social de la universidad Michel de Montaigne, Guy Di Méo, encuentra que el individuo construye una estructura socio-espacial, la cual denomina metaestructura: "conjunto de estructuras constituidas de elementos y relaciones propias a cada individuo en su relación ambiental". Los lugares de esas metaestructuras que son vividas por el sujeto social, se transforman así en territorios, adquiriendo una dimensión social y colectiva. En ese sentido la territorialización se entiende como un proceso de objetivación del espacio vivido y el

territorio revelaría dos lógicas, la del individuo y la de la colectividad con la que se identifica.

### 3. LA FIESTA EN CÓRDOBA

En el caso del Mayo Festivo cordobés, la colectividad en cuestión es esa población cordobesa que año tras año da curso a nuevas ediciones de unas fiestas consideradas elementos de la tradición local. Tradición que, por las distintas lógicas individuales de objetivarla, se convierte en fuente de no pocas controversias que repetidamente entablan debates en torno a ella.

Se discute sobre la Feria. Que si “feria abierta” con acceso regulado o casetas que autogestionen el derecho de admisión, que si ceder o no espacio para el paseo de caballos, que si imponer o no el flamenco como música de baile exclusiva, que si prohibir o no “disco-casetas” y “botellones”, que si debe durar más o menos, que si se debería instalar aquí o allá...

También se discute sobre la Fiesta de los Patios. Que si se siguen las propuestas de una u otra asociación vinculada a los mismos, que si se debería o no regular su acceso, que si los criterios para admisión de patios a concurso deben ser éstos o los otros...

Y, aunque con menos repercusión, discusiones parecidas se entablan en torno a las Cruces, la festividad de la Fuensanta o las romerías de Santo Domingo o Linares.

El fondo de estas discusiones lo explica claramente el catedrático de antropología de la Universidad de Sevilla, Isidoro Moreno: “cuando se habla de tradición habría que distinguir si se mantiene en las formas, en las funciones o en los significados o en alguna de estas tres dimensiones independiente o conjuntamente”.

No todos los participantes en las festividades conceptúan de igual modo la tradición y, precisamente, este es el quid de la cuestión. La actual población cordobesa no tiene la misma composición étnica, ni la misma estructura socio-económica, ni la misma unidad confesional que aquella población cordobesa que en el pasado hacía representación de esas mismas tradiciones festivas; por lo que las formas de antaño, difícilmente se pueden mantener y sus funcionalidades pueden ya haber perdido la utilidad que las motivaba. No obstante, aunque a título individual cada cual pretenda defender la impronta que haya interiorizado sobre la tradición, el significado es común y el mismo que movía y mueve a la población cordobesa año tras año a su representación en la necesidad, como la de cualquier otro grupo social, de por unos días unir voluntades hacia un marco festivo en el que, sin otras diferencias para sus partícipes, solo la comunidad sea protagonista.

#### 4. LA PRENDA COMO ELEMENTO SIMBÓLICO

La propuesta aquí planteada consiste en la materialización de esa voluntad a través de un símbolo. Una prenda visible en el individuo y reconocida por los demás como deseo de pertenencia al pueblo de Córdoba, amistad hacia el mismo o voluntad de participación en las tradiciones festivas de la ciudad. Materializar un salvoconducto a la integración social en las celebraciones locales. Un elemento simbólico que neutralice esas barreras que se puedan establecer por la apreciación de etnia, origen, lengua, confesión, status, género, edad o discapacidad. Un símbolo para la cohesión que se imponga sobre la diferencia.

Para la elección de dicha prenda simbólica, considero a priori la necesidad de exigirle ciertas cualidades intrínsecas imprescindibles que paso a detallar:

- a) *Mínimo coste.* Al pretender que la prenda elegida alcance una difusión masiva, la misma debe poderse obtener a un coste sumamente reducido. Su coste no debe suponer un obstáculo para todo aquel que desee usarla.
- b) *Fácil auto-manufactura.* Para hacer más fácil su obtención, y reforzando la condición de su mínimo coste, la prenda debe ser de fácil auto-manufactura incluso para todo aquel que carezca de los más mínimos conocimientos de confección. Este hecho evitaría sobrepuestos en su comercialización.
- c) *Sin margen para la ostentación.* Si el principal fin que persigue la cohesión, la prenda no puede ser susceptible de constituirse en elemento de diferenciación de status social. Por ello, la prenda ha de ser de tal simpleza de forma y composición que no deje margen para la ostentación.
- d) *Apta para cualquier estación.* Dada la variabilidad estacional de Córdoba, la prenda no debe influir en la adaptación climatológica del atuendo del individuo que la porte. Esta condición evita tener que disponer de más de una prenda en función de la estación.
- e) *Apta para cualquier sexo, género, edad o estado.* La prenda debe tener una viabilidad de uso apta para cualquier individuo sin excepción.
- f) *Incorporable a cualquier apariencia u atuendo.* Ya sea a un atuendo formal o informal, o a cualquier imagen de apariencia con la que el individuo se identifique, la prenda debe poder incorporarse sin distorsión.
- g) *Admisible en cualquier escenario.* Simpleza y discreción debe ser una característica que permita su uso en cualquier escenario. Un ejemplo sería el poder ser portada en momentos laborales en época festiva.
- h) *Aspecto inconfundible con escasa posibilidad de variación.* No debe haber duda de su identificación ni de su intención simbólica. Debe ser claramente reconocible sin posibilidad de diferencias morfológicas significativas entre distintas unidades de la misma.
- i) *No vinculada a ningún rol, confesión ni ideología.* La prenda no debe tener ninguna otra vinculación simbólica pasada o presente. Su vinculación con respecto a su propia simbología ha de ser específica.
- j) *Preexistente en la memoria colectiva local e identificada en la tradición.* Ha de ser una prenda nueva pero a la vez recordada. La relación directa que se ha

de mantener con la tradición invalida que se trate de algo que no enlace con el pasado en ese sentido. Debe transmitir identidad, continuidad y apertura, no ruptura e inicio.

## 5. UNA PRENDA FESTIVA PARA CÓRDOBA

Sería inconcebible no mencionar el hecho de que símbolos existentes en otras manifestaciones festivas como el pañuelo rojo de los "Sanfermines", la concha de los peregrinos a Santiago o la txapela vasca inspiran en gran medida esta propuesta. Un modelo análogo es lo que pienso debe materializar el símbolo festivo de Córdoba.

Figura 1: Sanfermines



Figura 2: Sanfermines



Fuente: <http://www.turismo.navarra.es> y <http://www.lavanguardia.com/>

Figura 3: Concha de peregrino



Figura 4: Concha de peregrino



Fuente: <http://cvc.cervantes.es> y <http://www.pjvhuelva.org>

Figura 5: Txapela vasca



Figura 6: Txapela vasca



Fuente: <http://www.elcorreo.com/vizcaya/v/20110112/> y <http://www.anacasares.com>

De las distintas alternativas con posibilidad, y después de evaluar elementos tales como el sombrero cordobés, la capa, el guadamecí, la filigrana de plata y algunos

otros, he llegado a la conclusión de que un estrecho y ligero fajín rojo es el elemento que mejor cumple todos los requisitos marcados. Es económico, cualquiera lo podría confeccionar, sencillo, irrelevante al clima, unisex, intergeneracional, sin requerimientos funcionales ni antropomorfos, incorporable a cualquier otro atuendo sin distorsión alguna, inconfundible, sin relación con ideología y, sobre todo, ya ocupando un lugar destacado en la memoria colectiva de la imagen y tradición cordobesa.

No se trataría pues de fomentar la vuelta al uso del clásico fajín rojo que desde tiempo inmemorial ha formado parte del atuendo tradicional cordobés tanto femenino como masculino. Se trata más bien de proponer para nuestras fiestas tradicionales el uso de una prenda nueva que sea alegórica de ese fajín tradicional. Una tira de tela roja estrecha y ligera, fácil de enrollar sobre si misma y anudar a la cintura. Que igual se pueda usar con un traje de chaqueta masculino sustituyendo al cinturón, anudado en la cintura de un traje de volantes femenino o a la del que porta uniforme u otro atuendo cualquiera. En definitiva, una prenda festiva renovada que transmita el mensaje de que impulsándonos en la tradición del pasado, podemos hacer uso de su significado en el presente aunque para ello, nos permitamos amoldar unas formas sin perjuicio de su esencial significado. Una prenda que por su simbología haga reconocer al que la lleva como partícipe de nuestra fiesta. Una prenda como credencial de participación plena en la fiesta para nuevos cordobeses y visitantes foráneos sin excepción.

Algunas imágenes del fajín en la memoria cordobesa:

Figura 7: Feria 1906



Figura 8: Feria 1910



Figura 9: F. Otoño 1919

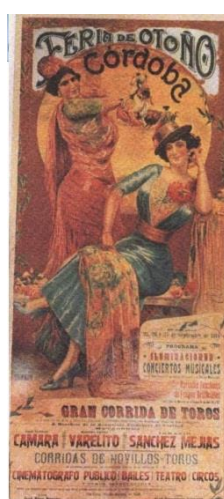


Figura 10: F. Otoño 1933



Fuente: Archivo Municipal Ayuntamiento de Córdoba



Figura 11: Feria 1951



Fuente: Arch. Mun. Ay. Córdoba

Figura 12: Torero "El Guerra"



<http://es.wikipedia.org>

Figura 13: "La chiquita piconera"



<http://www.museojulioromero>

Figura 14: Serie de sellos trajes regionales



Fuente: <http://aznalfarache.blogspot.com/es/2011/01/filatelia-trajes-tipicos-andaluces.html>

Y otras actuales de la pervivencia de uso del fajín:

Figura 15: Mujer Cordobesa



Figura 16: Mujeres en la Feria



Figura 17: Caballista en la Feria



Fuente: <http://esaoesa.blogspot.com/es> <http://victoriasnieto.blogspot.com/es>  
<http://www.spaincenter.org>

## 6. CONCLUSIÓN

La diferencia genera barreras, y el ser humano tuvo la necesidad de crear la fiesta para franquearlas. Propiciar acercamientos, solucionar conflictos, intercambiar recursos, establecer lazos, representar un escenario ajeno a la rutina. En definitiva, una herramienta para facilitar la convivencia como estrategia de supervivencia. Actualmente, por muy avanzados socialmente que nos podamos considerar, nada ha cambiado y, ante ese hecho, el objetivo fundamental que persigue esta propuesta no es otro que cooperar en la fiesta a romper esas barreras. Dar cabida en la fiesta a la diversidad utilizando una prenda como medio, cohesionar la participación bajo un símbolo compartido que evite la exclusión.

Prenda que no debe irrumpir como algo nuevo, sino como una renovada propagación en el uso de algo que ya se usaba aunque con un reforzado sentido identitario y abierto a la vez, como ya se ha mencionado, una adscripción.

Para que esta propuesta llegase a consolidar, sería imperativo involucrar a la ciudadanía en su desarrollo. Exponer la iniciativa a las distintas peñas, asociaciones, empresarios, colectivos e instituciones como aglutinadores en las festividades locales, constituir un jurado representativo de la población, y promover un concurso de ideas abierto para su formato definitivo; esa sería la manera de consolidar el consenso obligado para un proyecto tan participativo y, en el trayecto, conseguir la difusión necesaria.

Solo la ciudadanía puede lograr que algo tan insignificante como una pequeña tira de tela roja alcanzase a ser un puente más de los que hoy tanto se necesitan para avanzar en democracia.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

Entrevista a Isidoro Moreno

<http://sevilla.abc.es/informacion/feria2004/imoreno.asp> [4 de diciembre de 2014].

Rites of Communitas (pp. 97-101) Encyclopedia of Religious Rites, Rituals and Festivals (Turner, 2005)

Territorio y territorialidad (pp. 82-84) L'espace social. Lecture géographique des sociétés (Di Meo & Buelon, 2005)



## INDIGO PENÍNSULA: VIAJES SOSTENIBLES, RESPONSABLES Y JUSTOS.

ANA GONZÁLEZ CABELLO  
ÍNDIGO PENÍNSULA  
indigopeninsula@gmail.com

### RESUMEN

Indigo Península es una joven empresa de turismo sostenible, responsable y justo radicada en la península de Yucatán, México. Siendo conscientes de la falta de involucración, incluso marginación, población local y las comunidades indígenas en el sector turístico de la región, Indigo Península ha desarrollado, en directa colaboración con la comunidad local, un abanico de servicios turísticos de alta calidad que permiten participar en el desarrollo económico de la región, la de sus habitante originales y la creación de un espacio de intercambio cultural y humano entre los turistas y la población indígena anfitriona.

**Palabras clave:** México, Península de Yucatán, Indígenas Mayas, Turismo Sostenible y Responsable, Comercio Justo, Ecología e Intercambio cultural.

### ABSTRACT

Indigo Peninsula is a young sustainable, responsible and fare travel business in the Yucatan peninsula, Mexico. Being aware of the lack of involvement of the local population and the indigenous communities in the tourism sector of the region, Indigo Peninsula has developed, in direct association with the latter groups, a wide range of interesting, original and high quality travel services that allow the economic development of the region, of its original inhabitants and the creation of spaces that serve for a deep cultural and human exchange.

**Key words:** Yucatan Peninsula, Indigenous Mayas, Tourism Sustainable and Responsible, Fare Trade, Ecology, Cultural Exchange.

## 1. INTRODUCCIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA INICIATIVA EMPRESARIAL

Índigo Península es una joven empresa de turismo sostenible que se crea y ubica en la península de Yucatán México. Colaboramos directamente con las comunidades indígenas (Mayas) de la región para promover la conservación y el fortalecimiento de su cultura, promover una mejor calidad de vida y redirigir hacia esta población (1/3 de la población total de la península) una parte de los beneficios de la industria del turismo. Junto a este colectivo ofrecemos a nuestros clientes experiencias interculturales distintas, originales y auténticas donde se fomenta el intercambio de conocimiento, la cultura local y la tolerancia entre las personas, independientemente de su origen y modo de vida.

Figura 1: Integrantes del equipo colaborador

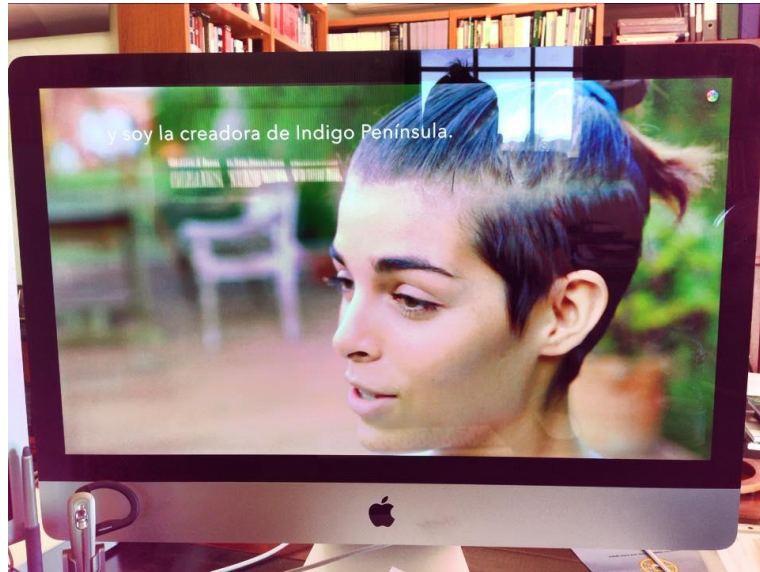


Fuente: Elaboración propia

En consecuencia, una misión fundamental de esta iniciativa empresarial es desarrollar una forma consciente, respetuosa y solidaria de viajar y hacer un tipo de turismo alternativo donde todas las partes involucradas (los promotores, los clientes y las comunidades indígenas) salgan beneficiadas de forma paralela y justa y servir como punto de encuentro y aprendizaje entre distintas culturas. Otro de los objetivos importantes es, asimismo, fortalecer y promocionar la calidad de vida de las comunidades indígenas en la península de Yucatán para que encuentren en el turismo sostenible una forma de preservar su cultura, seguir desarrollándose como individuos y comunidad y encontrar una voz dentro de la comunidad internacional. Por tanto, pretende ser una herramienta práctica para el fortalecimiento de las comunidades indígenas, además de servir como punto reconocido de encuentro y aprendizaje entre distintas culturas.

Por otra parte, la sostenibilidad de esta iniciativa empresarial depende en buena parte de su visibilidad en los mercados internacionales más desarrollados y en su misma oferta de servicios turísticos de calidad, originales y éticos, de los que también puedan disfrutar personas con discapacidad, como el colectivo sordomudo.

Figura 2: Video de Presentación



Fuente: Elaboración Propia

Como creadora y directora de Índigo Península he podido beneficiarme de mi afición y habilidades con los idiomas y la comunicación intercultural, que entiendo que son dos instrumentos fundamentales para el éxito de las iniciativas de turismo responsable en comunidades indígenas. Ya desde los 16 años hablaba con fluidez cuatro idiomas (castellano, inglés, francés e italiano) y posteriormente, durante mi estancia de estudios en el Reino Unido donde completé el Bachillerato, pude realizar un curso de Arte y Diseño y la carrera de Historia en la Universidad de Londres, especializándome en Historia de México. Todo ello me indujo a conocer este país, donde finalmente fijé mi residencia habitual, en la zona de la Riviera Maya, donde ejercí inicialmente como guía de turismo arqueológico, natural y cultural para empresas turísticas y operadores de origen europeo. Y durante ese tiempo pude consolidar una importante relación con los indígenas mayas de la zona y pude comprobar las grandes carencias de la industria turística de esta bella región del mundo, sobre todo de la oferta cultural, natural y rural del interior fuera de los grandes complejos resort vacacionales de sol y playa controlados por los grandes turoperadores internacionales.

Asumiendo que el lenguaje oral no es el único medio de comunicación entre humanos y atraída por el lenguaje de signos que había visto utilizar ocasionalmente viajé, asimismo, a Toronto, Canadá, para formarme en Lengua de Señas Americana, ya que tenía decidido establecer en México mi residencia permanente y desarrollar con más amplitud el proyecto de turismo sostenible, responsable y justo que hoy se conoce como "Índigo Península". Y, en este sentido, fui consciente de los importantes ingresos y nivel de empleo que el turismo puede generar en este territorio (en México genera actualmente en torno al 8,5% del PIB), pero también al mismo tiempo de los beneficios marginales que realmente repercutían en las sociedades indígenas locales.

Figura 3:  
Ana en Punta Laguna



Fuente: Elaboración Propia

Figura 4:  
Capitán en Isla Contoy



Fuente: Elaboración Propia

Figura 5:  
Hijo de Carmen y Santi

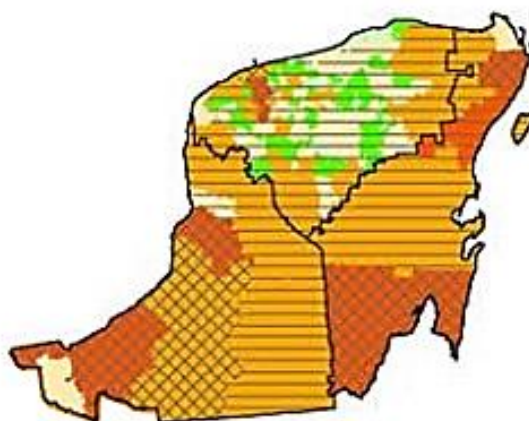


Fuente: Elaboración Propia

Según la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), en el 2005 en la Península de Yucatán vivían unos 1,544,340 indígenas mayas (CDI, 2005), lo que representaba el 38.6% de la población total. Sin embargo esta población participa de forma periférica y marginal en el turismo de la región y no precisamente por falta de iniciativa propia, pues muchas comunidades se han unido para formar cooperativas y ofrecer servicios turísticos originales y sostenibles aprovechando la riqueza natural de su entorno y su propia abundancia de cultura. Algunos ejemplos de estas iniciativas son la cooperativa de Aktun Jaleeb, el Parador Eco-turístico de Yokdzonot, las Cabañas de Unajil Ek Balam, el Complejo Eco-turístico Mun-Ha o la cooperativa de Punta Laguna, entre otras.

Figura 6:  
Población de Península de Yucatán, 2005.

### Tipología de municipios



Fuente: CDI – PNUD Sistema de Indicadores sobre la población Indígena de México



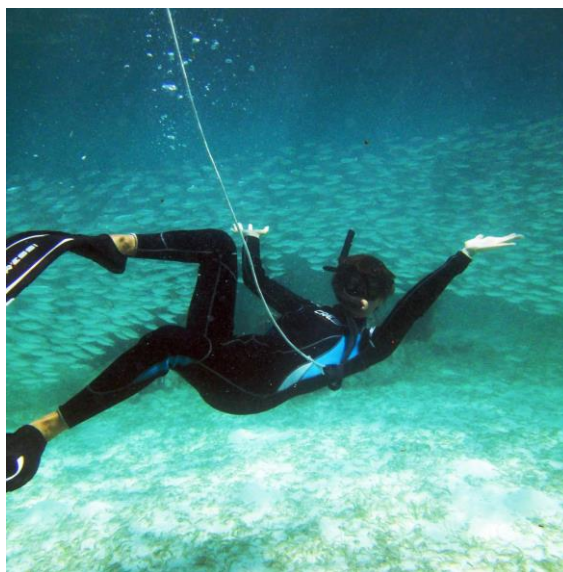
Una vez reconocido el importante potencial turístico-recreativo del entorno geográfico referido y las condiciones de aptitud y hospitalidad hacia los turistas que la población indígena y local mostraba de partida, decido emprender un proyecto que coordinara, apoyara y fomentara los esfuerzos individuales de las distintas comunidades para canalizar éstos hacia un proyecto de mayor calado siguiendo un modelo de turismo responsable, sostenible y justo. A su vez, entendiendo las necesidades y tendencias del mercado objetivo, estudiando y creando innovadores, se apostó por el mestizaje entre un turismo comunitario y alternativo y un servicio de altísima calidad y comodidad. De esta forma, Indigo Península intenta conseguir la atracción de la demanda de turismo internacional y nacional que busca algo más en sus actividades turísticas, que se resiste a la oferta mexicana de “todo incluido” por tedioso y que pretende conocer, vivir experiencias y sentir emociones en una zona tan distinta, tan especial y única a sus lugares de origen, al mismo tiempo que participando en algo más que un viaje turístico, favoreciendo al máximo posible y al mismo tiempo a las comunidades indígenas y la población local y fomentando el entendimiento, la tolerancia y el aprendizaje entre ambos: los que llegan y los que reciben.

## 2. NUESTRA FILOSOFÍA Y ENFOQUE COMO EMPRESA DE TURISMO RESPONSABLE

En la Figura 8 hemos representado cuáles son las premisas y enfoques de partida de nuestro proyecto empresarial

Una de las cuestiones consideradas con prioridad a la hora de constituir la empresa es la de contar ésta con un equipo de profesionales y agentes locales cualificado y con experiencia previa. Todos los miembros de nuestro equipo tienen, de hecho, varios años de experiencia en cada uno de sus campos. Estos son algunos ejemplos:

Figura 7: Ana practicando buceo



Fuente: Blue Photo Akumal

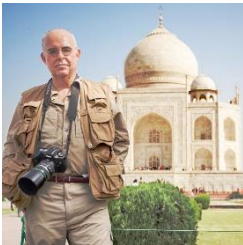
Figura 8: Filosofía de Indigo Península



Fuente: Elaboración Propia



**Ana González Cabello.** Creadora y promotora de Indigo Península. Graduada de Historia en la Universidad Goldsmiths en Londres. Con más de 4 años viajando por México, conociendo y trabajando con comunidades indígenas y locales fomentando el turismo sostenible y justo.



**Javier González Gavira.** Colaborador y abogado de Indigo Península. Lleva más de 20 años ejerciendo su profesión de forma exitosa. Asiduo viajero y fotógrafo. Interesado en trabajar en la rama de la ecología, interculturalidad y preservación.



**Enrique Wilcab Pérez.** Agricultor y apicultor orgánico. Coordinador y promotor principal de la Cooperativa de Aktun Jaleeb en la comunidad de Nuevo Durango que ofrece hospedaje ecológico, comida orgánica turismo de aventura.



**Hotel Oka'an.** Aliado estratégico de Indigo Península. Lugar de encuentro humano, para relajar cuerpo y mente en medio de la selva Yucateca, integrándose con la naturaleza y el cosmos brindando una experiencia holística única con alta calidad hotelera.



**Parador Ecoturístico Yokdzonot.** Los valientes habitantes de este pueblo se unen para abrir y coordinar el Parador Ecoturístico de Yokdzonot donde los visitantes pueden refrescarse en su precioso cenote, relajarse en hamacas y comer platos típicos yucatecos.



**Wilma Pat y familia.** Wilma y su familia son expertas tejedoras de hamacas. Las mujeres de esta bella familia se unen al proyecto para fomentar la compra de las preciosas artesanías locales a precio justo.



**Cabañas de Unajil Ek Balam.** Los Ejidatarios del pueblo de Ek Balam se han unido para crear esta cooperativa y unirse a la red de turismo indígena. Ofrecen cómodo alojamiento ecológico, comida tradicional, talleres artesanales y espacios para desarrollar convivencias

Figura 9: Tour con Familia López



Fuente: Blue Photo Akumal

En seguridad asumimos el principio de seguridad y hospitalidad, tan íntimamente unidos. México es un país muy grande y muy diverso, con zonas más o menos conflictivas, pero que en ningún caso afectan a todo su territorio. Afortunadamente, Yucatán está fuera de esa área que abastece de noticias alarmantes a la prensa europea y norteamericana, y desafortunadamente, esa paz y sosiego, esa tranquilidad cotidiana y normalizada, la armonía de la vida corriente no suele ser noticia. Quizás porque no es necesario que lo sea, pero sí es necesario que se sepa. Y lo debe saber el que viene; el turista internacional que viene de lejos debe saber que será recibido con los brazos abiertos por la población local indígena, ansiosa de compartir su cultura, de enseñarles cómo se vive aquí, de modo tan distinto a las grandes urbes, y sobre todo, tan expectante por conocer cómo es el que viene y qué espera de los que estamos aquí.

A través de nuestra experiencia desarrollamos cada actividad con ese gran respeto que nos merece el que llega de lejos, pero también el que vive aquí; cuidamos cada detalle para que lo único que suceda durante el viaje sean experiencias, logros, encuentros emocionales, vicisitudes únicas y sorpresas agradables, ligando los principios del turismo responsable con el marketing y la producción contrastada de turismo experiencial.



En tercer lugar, nos autoexigimos un control de calidad donde no sólo tenemos en cuenta la opinión y exigencias de la demanda turística que atendemos sino también la de los agentes locales y población anfitriona que colabora con nosotros y que son potenciales beneficiarios de nuestra propuesta. Elegimos por ello cada actividad y cada miembro de nuestro equipo con la intención de ofrecer el mejor servicio a los clientes finales. Al trabajar con el comercio justo como base, todas las personas y entidades que colaboran con nosotros reciben una remuneración justa y adecuada. Los términos de la colaboración son determinados de un modo previo para que las partes estén satisfechas con el acuerdo. Y con el compromiso conjunto de que cada persona, entidad o grupo que participa en el proyecto siempre dé lo mejor de sí y hacer que cada excursión o actividad sea única.

Figura 10: Boda en Hotel Oka'an



Fuente: Hotel Ok'an

Igualmente los principios del comercio justo aplicados a la actividad turística constituyen un eje arterial de nuestra empresa y fundamento de la colaboración e implicación de la población indígena local. Cuando hablamos de comercio justo significa que le damos el valor adecuado al trabajo que las personas realizan y, por lo tanto, a los productos que se crean con ese esfuerzo. Nosotros usamos este concepto para todas y cada una de nuestras colaboraciones.

De acuerdo, asimismo, con los principios del turismo comunitario y del turismo como instrumento de lucha contra la pobreza, la población local no es para nosotros ni mucho menos un grupo de atención secundaria en nuestras actividades. Muy al contrario. Sus integrantes son el epicentro de todo el proyecto. Desde el pescador que nos guía a través de la Reserva natural de Rio Lagartos en su lancha, hasta el agricultor maya que nos hace probar las delicias de su huerto, todos y cada uno de los agentes indígenas pone un precio a su trabajo, el cual nosotros como entidad colaboradora respetamos y hacemos respetar.

Figura 11: Wilma Pat



Fuente: Elaboración Propia

Y todo esto nos lleva finalmente al siguiente punto. Al preguntar en las Comunidades cuánto cuesta su trabajo, la población local comienza a darle no solo un precio, sino un valor a la actividad única que desempeñan. Este valor es reforzado cuando los turistas disfrutan y aplauden el gran trabajo que hacen estas personas y comunidades. De esta manera, ellos mismo buscan rescatar sus propias tradiciones para seguir compartiéndolas con los visitantes que lleguen en el futuro. Esto les ofrece confianza en sí mismos, les hace enorgullecerse de su identidad indígena y querer buscar nuevas plataformas para seguir expresando esa identidad.

Figura 12: Tour en Rio Lagartos



Fuente: Elaboración Propia

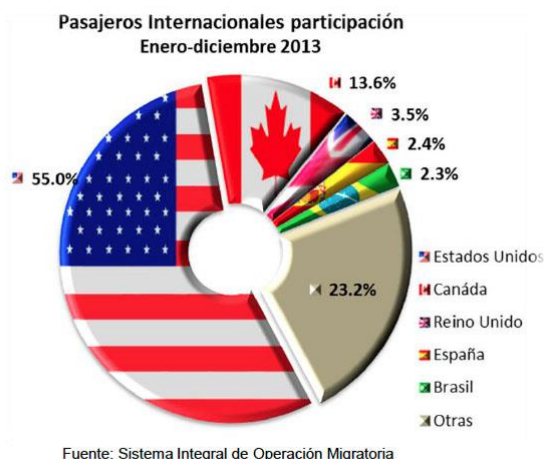
Estamos construyendo con nuestras propuestas un proyecto Integrador: población local, actividades de aventura, relax y confort, comida tradicional y auténtica, tradiciones...) de forma que cada excursión, cada programa, sea una experiencia holística, que haga que nuestros visitantes acepten bases de creencias distintas, se vayan de aquí enriquecidos tras haber convivido con personas de una cultura tan singular y espectacular, tan orgullosos de sí mismos por haber abierto sus mentes y corazón a estas comunidades.

### **3. TENDENCIAS DEL MERCADO TURÍSTICO ACTUAL DETECTADAS Y PÚBLICO OBJETIVO**

Las últimas tendencias en la industria turística internacional se han visto influenciadas por el desarrollo y democratización de la tecnología, la toma de conciencia global acerca de la necesidad de proteger el medio ambiente y el aumento significativo del número de personas jóvenes que viajan. Según la organización Fair Trade Tourism (FTT) se han multiplicado drásticamente el número de clientes que buscan experiencias completamente locales que les permitan conectar más íntimamente con la población y cultura local. A su vez, el incremento del número de herramientas electrónicas que permiten conectarse a la web y las redes sociales, están impulsando a muchos a reservar enteramente sus vacaciones a través de este medio (ALI, 2014). Así mismo, la revista Travel and Leisure nos informa sobre la transformación de los jóvenes mochileros en lo que se ha denominado Flashpackers; en otras palabras, jóvenes viajeros entre 15-29 años, con un alto nivel educativo y dueños de herramientas tecnológicas que les permite mantenerse muy conectados socialmente a través de las redes sociales. A diferencia de los anteriores, estos flashpackers tienen un poder adquisitivo medio/alto los cuales generaron 182 billones durante el 2012. El gasto medio de una de estas personas se ha calculado en 910USD y actualmente representan más del 20% de las llegadas internacionales (BARR et al., 2012). La Organización Mundial del Turismo afirma que este sector busca vacaciones que contengan un alto valor educacional y experiencias culturales de las que se puedan beneficiar su carrera profesional o educativa. Se prevé que para el 2020 este sector realice 300 millones de viajes (OMT, 2012).

Debido a la reciente recesión económica, el turismo internacional ha sufrido un leve retroceso. Aun así, España es el 2º país Europeo y 4º mundial en visitar la república Mexicana, como muestra la Figura 13. En el 2013, más de 1 millón de personas visitaron México solo por vía aérea (DATATUR, 2013). Actualmente existen dos proyectos turísticos llevados conjuntamente por representantes de las dos naciones para fomentar el turismo español en México, los cuales culminaron con la presencia de Roberto Borge Angulo en la edición anterior de FITUR.

Figura 13: Pasajeros Internacionales vía aérea con llegada a México.



Fuente: Sistema Integral de Operación Migratoria

Los turistas españoles, según muestran las tendencias del 2013, son precavidos. Los españoles valoran sobretodo la seguridad a través de la compra de paquetes turísticos por los cuales obtengan una buena relación calidad-precio por el dinero gastado. No obstante, el diario El País confirma que el 63% busca ideas inspiradoras y novedosas a través de marcas que nos transmitan algo trascendente, mientras que solo el 11% se fija exclusivamente en el precio más bajo para tomar una decisión (EFE Economía 2013). Los españoles buscan un servicio que tenga una historia detrás que sea capaz de cautivarlos. Internet y las redes sociales se han convertido en una herramienta imprescindible a la hora de planificar los viajes y los videos se convertirán en el catálogo perfecto para decidir el destino, por lo que son cuestiones a tener muy en cuenta en la política de marketing de la empresa y cómo no en la política de creación de producto. Y aunque estas tendencias favorecen el turismo sostenible y responsable, ya que ofrecen experiencias novedosas, originales e inspiradores, la organización especializada en turismo sostenible Ecotumismo advierte de que las empresas de este nicho deben utilizar aún más efectivamente la red para 'ganar en visibilidad' y 'hacerse un hueco en el difícil y tan competitivo mercado de los viajes (Tejera, 2014).

Indigo Península se favorece de las tendencias más recientes al ofrecer un producto de altísima calidad que además contiene el valor añadido de la sostenibilidad, el comercio justo y la ecología. La dirección del proyecto se ha centrado en diseñar una imagen limpia, elegante, sencilla y muy atractiva tanto para aquellos usuarios de internet expertos, como los flashpackers, como para los más novatos, como podrían ser personas con un rango mayor de edad. Para acentuar la seguridad del servicio, buscamos el apoyo de marcas e instituciones conocidas y valoradas por el público como la Cátedra Intercultural de la Universidad de Córdoba, el Colegio Internacional de Sotogrande, la ONG Kindred Project o la Organización de turismo sostenible, Ecotumismo.

En definitiva, nuestros productos han sido diseñados para captar a varios segmentos del mercado potencial:

- Mujeres y Hombres, preferentemente mayores de 18 años, de cualquier nacionalidad pero con buen nivel educativo y formación, usuarios de las redes sociales, interesados en la naturaleza, la ecología, la cultura y físicamente aptos para la aventura.
- Mujeres y Hombres entre 30-60 años, de cualquier nacionalidad, interesados en viajar, el bienestar, la salud y las actividades espirituales (meditación o yoga, por ejemplo) y aprender sobre distintas culturas.
- Mujeres y Hombres, entre 30-60 años, canadienses y estadounidenses, sordos, interesados en viajar y conocer otras personas sordas y culturalmente distintas a ellos.

En un futuro, nos gustaría desarrollar nuestros recursos, tanto humanos como tecnológicos, para poder ofrecer actividades turísticas interesantes a personas con capacidades diferentes y hacer de ese segmento de la población, una fuente importante de clientes satisfechos.

#### **4. FORTALEZAS Y DEBILIDADES DE LOS PROYECTOS EMPRESARIALES DE TURISMO INDÍGENA**

Las fortalezas detectadas de acuerdo con nuestra experiencia adquirida podemos resumirlas en:

##### **Calidad**

Al ofrecer servicios responsables, nuestros aliados locales e indígenas se vuelcan con el proyecto y crean una experiencia única para nuestros clientes. Además adaptamos cada producto para sorprender e impresionar a aquellos que confíen en nuestro proyecto y se acerquen abiertamente a un concepto distinto de la aventura, el ocio y la experiencia.

##### **Innovación**

Cada producto ha sido pensado para dar un giro innovador a las experiencias que ya ofrecen otras opciones turísticas. Hemos combinado experiencias, antropología, ecología, turismo sostenible con modernidad y elegancia.

## **Inspiradora**

Teniendo en cuenta las tendencias del mercado, Indigo Península ha desarrollado una imagen inspiradora y atractiva la cual transmite la historia que subyace detrás del producto.

## **Presencia en la Web**

Estamos presentes en las redes sociales y la web a través de páginas de diseño atractivo a la vez que sencillo y elegante.

## **Diversidad**

Indigo Península trabaja en cinco idiomas distintos y se adentra como pionero en el país en el mercado del turismo para personas con capacidades diferentes.

Las debilidades constatadas serían las siguientes:

## **Competencia**

En el área geográfica donde opera, Indigo Península compite con algunas empresas que ofrecen productos parecidos al menos en la forma pero no en el fondo. Es decir, que tienen un contenido parecido pero con un enfoque tradicional y masivo. Esto conlleva una mayor dificultad para el cliente a la hora de discernir la calidad entre ellos. Para ello se ha forjado una Estrategia de Indigo Península, para hacer una campaña extensiva y efectiva de publicidad que sirva como campaña de concientización, y que los futuros viajeros conozcan claramente la diferencia entre el turismo de masas y de complejos resort convencional y el turismo sostenible y responsable indígena.

## **Visibilidad**

Para captar los clientes objetivo es necesario una amplia visibilidad en el mercado turístico desde el país de origen ya que una vez que el cliente llega al destino busca el operador turístico con el menor precio. La estrategia de Indigo Península como parte de la campaña de publicidad es crear una marca e imagen moderna, innovadora y atractiva.

## **Percepción**

México se presenta en el extranjero como un país más cerca del Tercer Mundo que a la realidad cosmopolita occidental: grandes desigualdades, violencia política... Sin embargo, esta falsa percepción generalista podría ser un posible impedimento a la hora de atraer a los viajeros fuera de los grandes resorts hacia los viajes sostenibles. En consecuencia, uno de los retos más difíciles es el de romper con este tópico y ofrecer una clara visión de dónde trabajamos, con quién y de qué modo; que se

trata de un territorio no afectado por la violencia y que asume las desigualdades como algo a superar colectivamente, con los recursos endógenos y poniendo en valor su gran oferta experiencial, vital y cultural, a todas luces más sanas y transparentes que las ofertas convencionales

## 5. PROYECCIONES FUTURAS PARA LA SOSTENIBILIDAD DEL PROYECTO

### Corto plazo (1 año):

- Establecer el centro de operaciones físico en el lobby del Hotel Oka'an, el cual ya ha sido cedido a favor de Indigo Península.
- Establecer una eco-boutique donde se promocionarán y venderán las artesanías (ej. Hamacas, Huipiles, Velas) y productos no perecederos (ej. Miel, Axiote) producidos por las personas indígenas de la región.
- Establecer un punto de venta físico en la carretera 180 Mérida – Valladolid, en el terreno cedido por el Hotel Oka'an, con el objetivo de atraer a los turistas independientes. Las ventas serán realizadas por un comisionista local.
- Establecer un punto de venta online claro, seguro y efectivo.
- Operar diseñando excursiones sostenibles de un día de duración al menos 3 veces por semana de forma regular.
- Contratar en plantilla a un guía con certificación arqueológica y al menos 3 idiomas (Castellano, Inglés y Francés).
- Contratar en plantilla un o una recepcionista para el centro de operaciones que atienda a los clientes, online y offline, y realice las ventas.
- Haber realizado exitosamente la organización y ejecución del primer retiro espiritual y ecológico a través de la Península de Yucatán en Semana Santa.
- Desarrollar un circuito de 1 a 2 semanas a través de la península de Yucatán para el año 2016.

### Medio Plazo (3 años)

- Haber hecho de la oficina en el Hotel Oka'an un punto de referencia de turismo sostenible y productos artesanales indígenas para nuestros clientes y los del hotel.
- Que tal oficina opere fluidamente e independientemente de la presencia de la fundadora con la contratación de un supervisor.
- Abrir un 2º centro de operaciones en Tulúm.
- Ampliar el número de excursiones de un día.
- Operar al menos una excursión sostenible cada día de la semana desde el centro de Oka'an.
- Operar al menos una excursión sostenible cada día desde el centro de Tulúm.



- Tener al menos, 4 guías con certificación arqueológica y al menos 3 idiomas, contratados en plantilla.
- Realizar el retiro espiritual ecológico 2 veces al año exitosamente.
- Realizar exitosamente al menos 2 circuitos culturales al año.
- Realizar exitosamente al menos 1 circuito para sordos Norte Americanos liderado por la Asociación de Sordos de Yucatán.
- Tener alianzas comerciales concretas con reconocidos tour operadores Españoles como el Corte Inglés y agentes especializados.
- Comprar los recursos tecnológicos y contratar los recursos humanos adecuados para la realización de la experiencia de nadar con el Tiburón Ballena para personas con capacidades diferentes.
- Convertir a la comunidad Maya de Nuevo Durango en receptor del apoyo de la ONG Kindred Project.
- Poner en marcha una beca para formar a un joven de una de las comunidades Indígenas en turismo sostenible y responsable.

#### Largo Plazo (5 años)

- Ser reconocidos a nivel Internacional por ofrecer excursiones responsables de calidad y originales en la península de Yucatán.
- Operación responsable, fluida, independiente y coordinada de los dos centros de Indigo Península en la Península de Yucatán.
- Comenzar a mirar hacia otros países (ej. Colombia, Marruecos, India) para exportar el mismo modelo de turismo responsable y justo.

Figura 14: Fotografía de Izamal, "la ciudad de las tres culturas"



Fuente: Elaboración Propia



## 6. ALGUNOS EJEMPLOS DE PRODUCTOS DE TURISMO RESPONSABLE

### Excursiones

Las excursiones tienen una duración media de 1 día. Parten desde el hotel donde se hospedan los clientes y se regresa a este lugar al terminar las actividades.

### LA IGUANA COLORADA

Figura 15: Tour de la Iguana Colorada



Fuente: Elaboración Propia

- **Duración aprox.:** 7 horas
- **Incluye:** Transporte, tentempié, comida, entradas a parques, talleres y guía local.
- **Descripción de itinerario:**
  - Por la mañana visitamos el sitio arqueológico de Chichen Itzá, en el cual se encuentra la pirámide de Kukulcán, una de las 7 maravilla del mundo. Hacemos un recorrido pausado pero fluido, guiados por un guía local certificado, descubriendo, no solo los hallazgos históricos objetivos, si no las teorías alternativas sobre la construcción, función y destrucción de la civilización Maya dentro del contexto de Chichen Itzá.
  - Al terminar nos dirigimos al parado eco-turístico de Yokdzonot, organizado por la cooperativa local de Zaaz Koolen Haa. Allí nos reciben con unas margaritas frescas que nos refrescarán antes de darnos un chapuzón en el milenario

cenote que allí se encuentra. A los más atrevidos se les da la oportunidad de bajar los más de 20 metros de altura del cenote rapeleando o hacer tirolesa a través de él.

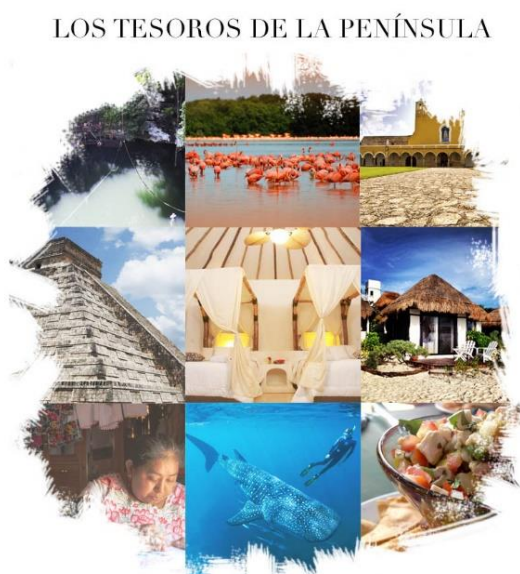
- Un almuerzo degustación típico Yucateco hecho por las manos de las mujeres pertenecientes la cooperativa nos espera al salir del cenote. Nos sentaremos en la preciosa palapa preparada y decorada especialmente para nosotros y disfrutaremos de los succulentos platos.
- Para finalizar la jornada de actividades se nos invita a participar en un taller de preparación de margaritas donde no solo aprenderemos a preparar esta icónica bebida, si no que haremos una degustación de unos tequilas nacionales y nos llevaremos un obsequio a casa.

## Circuitos

Los circuitos son excursiones que tienen lugar a lo largo de varios días o semanas y es itinerante. Este tipo de viajes es perfecto para aquellas personas que desean profundizar en la riqueza natural y cultural de México. Hay 2 rangos dentro de los circuitos, los circuitos aventura y los circuitos deluxe. Aunque en los dos las actividades turísticas son muy similares, el alojamiento es lo que los diferencia. En los primeros se descansa en hoteles locales de lujo, mientras que en los últimos aprovechamos las magníficas pero sencillas instalaciones ecológicas de las comunidades Mayas.

## LOS TESOROS DE LA PENÍNSULA, AVENTURA/DELUXE

Figura 16: Circuito Los Tesoros de la Península



Fuente: Elaboración Propia

- **Duración:** 8 días y 7 noches.
- **Incluye:** Transporte, alojamiento, pensión completa, excursiones sostenibles, entradas a parques y guía local.
- **Descripción:**
  - **Día 1:** Llegada a Hacienda Temozón o Cabañas de Mun-Ha. Cena de bienvenida.
  - **Día 2:** Visita guiada de zona arqueológica de Uxmal. Visita al Museo de Chocolate. Almuerzo/Picnic en jardín ecológico y espiritual de Don Pedro. Taller de Palo de Agua. Noche en Hacienda Temozón o Cabañas de Mun-ha.
  - **Día 3:** Visita de la Reserva Natural de Celestún (día completo).
  - **Día 4:** Taller de Lengua de señas Mexicanas por los chicos de la Asociación para Sordos del Estado de Yuactán (ASEY). Visita al centro de Mérida, capital de Yucatán. Almuerzo en Restaurante de Alta cocina Mexicana. Traslado a Izamal, Pueblo Mágico, para ver el show de luces nocturno. Noche en la Rinconada del Convento.
  - **Día 5:** Visita de día por pirámide Maya de Kinich Kakmó y Convento Franciscano. Comida típica Yucateca en parque ecoturístico de Yokdzonot. Visita del sitio arqueológico de Chichen Itzá. Masajes en Hotel Oka'an. Noche en Oka'an o Cabañas de Unajil.
  - **Día 6:** Día libre para disfrutar las instalaciones del hotel Oka'an. Transfer a Hotel Coco Tulúm por la tarde. Cena y noche en Hotel Coco Tulúm.
  - **Día 7:**
    - Opción 1: Visita guiada por sitio arqueológico de Tulúm. Nado con tortugas en bahía de Akumal. Nado en cenote El Misterio Maya. Comida en Zulúm. Tarde Libre. Cena de Despedida en Playa del Carmen. Noche en Coco Tulúm.
    - Opción 2 (Mayo-Sept.): Nado con Tiburón Ballena. Almuerzo en la Playa. Visita de Isla Mujeres. Regreso al Hotel. Cena de Despedida en Zulúm.
  - **Día 8:** Mañana Libre para disfrutar de la Playa. Hacer maletas y transfer al aeropuerto de Cancún.

## Retiros

Los retiros son versiones espirituales de los circuitos y consten en actividades de meditación y experiencias sensoriales. Estos tienen lugar normalmente durante una semana y puede o no ser itinerante. Cada retiro que se organiza tiene una temática, y por lo tanto, un objetivo particular. Por ejemplo, podemos reunirnos para trabajar el estar presente a través de ejercicios de meditación que tienen lugar en el bellissimo entorno de la península. Cada retiro, según la tema a tratar, es guiado por un

experto en el tema para facilitar el aprendizaje y la práctica de los viajeros. Aparte del tema que tratamos en el retiro, el cual es el foco de las actividades, también involucramos la sabiduría y espiritualidad maya. En cada retiro se otorga una beca para que una persona de una comunidad indígena participe con nosotros.

## MEDITACIÓN A TRAVÉS DE LOS SENTIDOS

Figura 17: Cartel Meditación a Través de los Sentidos

Fuente: Elaboración Propia

- **Duración:** 8 días y 7 noches.
- **Incluye:** Transporte, alojamiento, pensión completa, curso de meditación, excursiones sostenibles, entradas a parques y guía local.
- **Descripción general:** Meditación a Través de los Sentidos es un retiro espiritual agnóstico para aquellos que buscan reconectarse consigo mismo. Cada día trabajaremos uno de los 7 sentidos, su chakra y órgano del cuerpo correspondiente a través de técnicas de Hatha Yoga, meditación Sámata y Vipassana con el objetivo de re-aprender a estar presente en el Ahora o, como comúnmente se denomina, practicar mindfulness. Cada día recorreremos un paisaje distinto de la Península de Yucatán, aprovechando su inaudita belleza y energía para contagiarnos de la paz que trae consigo el momento presente.

## 7. CONCLUSIÓN

Indigo Península es un proyecto de desarrollo económico, social y cultural a través de turismo responsable, sostenible justo. Los principios para su creación están basadas en mi experiencia empírica durante varios años en la península de Yucatán y el estudio del mercado turístico actual. Apoyándome en estos cimientos y en la positiva retroalimentación recibida por parte de las comunidades indígenas y los visitantes pioneros, creo firmemente que este proyecto tiene un gran potencial y que traerá prosperidad, tolerancia, conocimiento e entendimiento tanto a las visitas como a los visitados.

## 8. BIBLIOGRAFÍA

- ALI, R. (2014). The 14 Trends that will Define Travel in 2014. Skift. [en línea]. <<http://skift.com/2014/01/06/skift-report-14-global-trends-that-will-define-travel-in-2014/>> [3 de noviembre de 2014].
- BARR, L. et al. (2009). 2009 Travel Trends. Travel + Leisure. [en línea]. <<http://www.travelandleisure.com/articles/2009-travel-trends>> [3 de noviembre de 2014].
- CNDPI (2014): Indicadores Sociodemográficos de la Población Indígena: 2000 – 2005. (2006) [en línea]. México: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Disponible desde Internet: [http://www.cdi.gob.mx/cedulas/sintesis\\_resultados\\_2005.pdf](http://www.cdi.gob.mx/cedulas/sintesis_resultados_2005.pdf) [2 de Noviembre de 2014].
- DATATUR (2014). Resultados de la Actividad Turística: Enero – Diciembre 2013. [en línea]. México: DATATUR: Análisis Integral de Turismo. Disponible en Internet: <http://www.datatur.beta.sectur.gob.mx/SitePages/Inicio.aspx> [5 de Noviembre de 2014].
- EFE ECONOMÍA (2014). Los Turistas Buscan Ideas Inspiradoras en Internet y no solo Precios Bajos. El País. [en línea]. [http://economia.elpais.com/economia/2014/03/19/agencias/1395238126\\_460715.html](http://economia.elpais.com/economia/2014/03/19/agencias/1395238126_460715.html) [5 de noviembre de 2014].
- NOTIMEX. (2013). Turismo en México aporta hasta 8.5% al PIB: CISC. El Economista [En Línea]. < [http://eleconomista.com.mx/industrias/2013/04/01/turismo-mexico-aporta-hasta-85-pib-cisc?cx\\_relacionadas=Nota01](http://eleconomista.com.mx/industrias/2013/04/01/turismo-mexico-aporta-hasta-85-pib-cisc?cx_relacionadas=Nota01)> [2 de noviembre de 2014].
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DEL TURISMO. (2012). La OMT y la WYSE Travel Confederation Presentan su Declaración Mundial para Promover los Viajes de los Jóvenes. OMT. [en línea]. <<http://media.unwto.org/es/press-release/2012-10-01/la-omt-y-la-wyse-travel-confederation-presentan-su-declaracion-mundial-para>> [3 de noviembre de 2014].
- TEJERA, J (2014). El Potencial de la Web 2.0 y las Redes Sociales para el Turismo Sostenible. Ecoturismo. [en línea]. <<http://www.ecoturismo.org/turismo-responsable/turismo-sostenible/el-potencial-de-la-web-2-0-y-las-redes-sociales-para-el-turismo-sostenible/>> [5 de Noviembre de 2014].



## LA FORMACIÓN DE LOS FUTUROS DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA. ACTITUDES HACIA LA DIVERSIDAD CULTURAL

VICENTE J. LLORENT GARCÍA  
UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA  
vjllorent@uco.es

M<sup>a</sup> DE LAS MERCEDES ÁLAMO SUGRAÑES  
UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA  
s72alsum@uco.es

### RESUMEN

Las ventajas de la educación inclusiva es una apuesta garantizada para la calidad de la educación, y una de las claves de este éxito recae en los docentes. Por esta razón la formación docente se hace imprescindible para paliar las necesidades que se presenta en los contextos educativos. Además en esta trayectoria, se hace necesaria conocer las actitudes de los futuros docentes antes de realizar cualquier cambio en sus planes de estudios en las distintas facultades de educación.

Esta investigación estudia las actitudes hacia la diversidad cultural de 378 alumnos de la Universidad de Córdoba, empleando un cuestionario ad hoc con 78 ítems. Los resultados reflejan que los estudiantes participantes presentan actitudes favorables hacia la diversidad cultural. En la discusión, se propone mejoras para los futuros estudios sobre esta línea de trabajo.

**Palabras clave:** educación inclusiva, actitudes, educación superior, diversidad cultural, formación del profesorado.

### ABSTRACT

The advantages of inclusive education is a guaranteed commitment to quality education, and one of the keys to this success lies with teachers. Therefore teacher training is essential to alleviate the needs presented in educational contexts. Also on this path, it is necessary to know the attitudes of future teachers before making any changes in their curricula in the various faculties of education.

This research examines attitudes toward cultural diversity of 378 students of the University of Cordoba, using an ad hoc questionnaire with 78 items. The results show that participating students have favorable attitudes toward cultural diversity. In the discussion, improvements for future studies in this line of work is proposed.

**Key words:** Inclusive education, attitudes, higher education, cultural diversity, teacher training.

## 1. INTRODUCCIÓN

Partiendo de la convicción de que la formación docente es clave para el buen desarrollo de la Escuela y además es una pieza fundamental en el engranaje de las reformas educativas para atender a la diversidad. Esta investigación tiene como objetivo diagnosticar y dar a conocer el perfil de los futuros docentes en el ámbito de la diversidad cultural, en concreto conocer las actitudes hacia la diversidad cultural de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.

Este estudio parte de un proyecto de investigación internacional sobre la formación de los estudiantes de magisterio en las facultades de: Ciencias de la Educación de la Universidad Federal de Río de Janeiro (Brasil), la Universidad de Cabo Verde, y las universidades de Córdoba y Sevilla pertenecientes a España.

## 2. DIVERSIDAD CULTURAL

Dado al aumento de la diversidad en la población en los últimos años en España (INE, 2014) las diferencias culturales está presente en la sociedad española y claramente se observa en las aulas, consolidando una realidad que, como señalan Pérez y Sarrate (2013), está implicando continuos ajustes y cambios para adecuar la respuesta educativa, a partir de una reestructuración de políticas educativas, económicas, sociales y también culturales. Por estos cambios el profesorado debe de estar preparado ante esta situación en la que se encuentra la escuela. En estudios (Llorent y López, 2012b) se ha demostrado la carencia de formación y recursos para atender a la diversidad en las aulas. Por tanto es importante valorar las actitudes de los futuros docentes hacia la diversidad cultural, como piedra basal para atender a esta consolidada realidad, siendo este el objeto de la investigación.

Debido a esta pluralidad, en las universidades se comienza a analizar conceptos como: exclusión, segregación, asimilación e integración, trabajándose desde la evolución que ha sufrido la atención a la diversidad y comprendiendo las diferencias de cada modelo. Aunque en el trascurso de los años hay una posición favorecedora de la diversidad, aún se requiere avanzar un paso más allá, y es en los años 90 donde surge el concepto de *inclusión* (UNESCO, 1994; Llorent y López, 2012c). Con este nuevo termino se pretende, que cualquier persona independiente de sus características obtenga una educación de calidad y de igualdad de condiciones (Muntaner, 2010) y para lograr este objetivo, uno de los elementos clave son los docentes. Y por esta razón será necesario conocer la situación actual de los docentes acerca de la inclusión y más concretamente, sobre sus actitudes ante la diversidad.

### **La formación del profesorado y las actitudes hacia la diversidad cultural**

Una escuela inclusiva se construye a partir de una reorganización, especialmente conceptual y como ya se ha mencionado anteriormente, los docentes son piezas de este entramado. A través de investigaciones sobre este colectivo en activo, se ha dado a



conocer la insuficiente formación para la atención a la diversidad (Fermín, 2007). Debido a esta realidad se plantea desde las universidades realizar estudios sobre la perspectiva de los futuros docentes sobre la inclusión. En uno de ellos se comprueba que los estudiantes universitarios entienden el concepto de inclusión, ya que lo relacionan con conceptos como igualdad, diversidad, oportunidad... (Llorent y Llorent, 2012). Se podría decir que la teoría está consolidada. A pesar de ello, cuando los docentes se enfrentan a contextos diversos surge la necesidad de formación, recursos y colaboración de otros profesionales, para atender al alumnado, deber último de cada docente (Infante, 2010; Llorent y López, 2012a, 2012d).

Además de la formación inicial y permanente de los docentes (Llorent y López, 2012c), unas de las condiciones que debe tener el profesorado es la actitud ante estas necesidades educativas que se puedan presentar en un aula (Muntaner, 2010; De León, González, López y López, 2011). Por ello es necesario conocer algunos estudios sobre actitudes ante la inclusión-diversidad de los estudiantes universitarios, que darán a conocer el punto de partida de los docentes que en breve se ubicarán en las aulas escolares.

### **Punto de partida. Investigaciones sobre la temática**

Dada la especificación de estudios sobre las actitudes de la formación inicial docente, se han recogido algunas de las investigaciones que tienen una estrecha relación con el estudio que se pretende llevar a cabo.

Alonso, Navarro y Vicente (2007) con su investigación centrada en conocer y comparar las actitudes hacia la diversidad de estudiantes universitarios de diferentes titulaciones (entre ellas Magisterio), aportan que los estudiantes de esta titulación no obtienen una buena puntuación sobre actitudes positivas hacia la diversidad, y constatan que existen otros factores externos a su formación que influyen sobre las actitudes de estos universitarios. Por ello, la familia y el colegio, como otros factores influyentes, deben estar incluidos en las políticas inclusivas y en el estudio, por esta razón se cree conveniente incorporar una pregunta sociodemográfica hacia el nivel de estudios de ambos progenitores. Siguiendo con esta teoría sobre los factores externos Novo y Muñoz (2012), añaden además que las mujeres muestran una mayor sensibilidad que los hombres en cuanto a la intención de apoyo hacia la inclusión. Estos autores concluyen que las actitudes, la norma social y el control percibido son factores que explican la intención de apoyar a las personas con discapacidad.

Debido a los insuficientes estudios sobre las actitudes concretamente hacia la diversidad cultural, se hace necesario elaborar una escala que recoja la información que se está buscando. Por ello a continuación se recoge algunos de los instrumentos de medida empleados sobre inclusión y diversidad para la construcción de una nueva escala que ayude a la elaboración de los ítems del cuestionario.

Chen y Starosta (2000) desarrollan *Intercultural Sensitivity Scale (ISS)*. Esta escala mide la sensibilidad intercultural. Otra de las escalas más empleadas ha sido la escala de

actitudes hacia las personas con discapacidad elaborada por Verdugo, Jenaro y Arias (Mella y González, 2007; Bausela, 2009; Domínguez, 2013). El empleo de esta escala se debe a la fiabilidad y validez en su medición hacia las actitudes. Por último, aparece Solórzano (2013) creando un nuevo instrumento denominado ACTDIV que mide dos factores sobre las actitudes hacia la diversidad.

Todas estas investigaciones abordan las actitudes desde unas dimensiones muy diferenciadas. A consecuencia de ello se ha visto la necesidad de elaborar unas dimensiones teóricas para la elaboración de la escala. Siguiendo Azjen y Fishbein (1980) han influido en los estudios sobre la predisposición conductual, teniendo en cuenta las actitudes de la persona. Estos autores presentan la teoría de la acción razonada mediante la cual se explica cómo las actitudes pueden predecir el comportamiento (Pacheco, 2002).

Si bien Azjen (1991) apunta que la teoría de la acción razonada, no predice el comportamiento, a menos que la persona esté influenciada y carezca de voluntad propia. Por esta razón, este mismo autor planteó la “teoría del comportamiento planeado” incluyendo un nuevo componente, denominado control percibido de la conducta, y se entiende como la consideración de la conducta para poder llevar a cabo un determinado comportamiento.

A raíz de estos estudios se observa que los componentes que explican las actitudes no son excluyentes y no están definidos a la hora de su explicación. Por ello, se ha elaborado cuatro dimensiones diferenciadas, recogidas y estructuradas de las aportaciones anteriores.

Estas dimensiones son: emociones, conductas, creencias e intenciones. En primer lugar se entiende por “emociones” aquellos sentimientos que la persona puede tener hacia otras personas, situaciones o conductas. Se habla de “conductas” para referirse a acciones que realiza una persona. En cuanto a las “creencias” son opiniones generales que tiene un individuo hacia otra persona, una situación o conducta. Y, por último, se entiende por “intención” la predisposición anticipadamente de una manera de actuar ante una persona, situación o conducta.

### **3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS**

#### **Objetivos**

1. Identificar las actitudes hacia la diversidad cultural de los estudiantes de Educación Infantil, de Grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación y el Máster de Educación Inclusiva de la Universidad de Córdoba.
2. Validar la Escala de Actitudes hacia la Diversidad Cultural.

## Hipótesis

1. Las mujeres presentan unas actitudes positivas hacia personas de otras culturas, religiones o nacionalidades más que los hombres.
2. Los alumnos con menor edad presenta puntuaciones bajas en la escala de actitudes hacia la diversidad cultural.
3. Los estudiantes que tienen experiencia previa con personas de otra cultura, religión o nacionalidad presentan unas actitudes positivas ante estos colectivos.

## 4. MÉTODO

### Diseño

El diseño empleado en esta investigación ha sido de tipo descriptivo. En primer lugar se clasifica la muestra en las variables sociodemográficas, la experiencia previa con personas de otra religión, cultura o nacionalidad y el nivel educativo de ambos padres.. Por otro lado, se describe las actitudes hacia la diversidad cultural de los estudiantes universitarios.

La modalidad de recogida de datos ha sido a través de una encuesta. Concretamente, a través de una escala sobre las actitudes hacia la diversidad cultural de los estudiantes universitarios, lo que ha permitido una descripción de las diferentes variables para posteriormente realizar los estudios inferenciales de cada una de las variables.

### Participantes

La muestra está compuesta por 378 sujetos (279 mujeres y 99 hombres). La media de edad de esta muestra es de 20.96 años (DT: 3.46). Un 65.6% de los estudiantes pertenecen al Grado de Educación Primaria (n=248), siendo 184 sujetos de primero de Grado, segundo de Grado 57 sujetos y 7 sujetos pertenece a tercero de Grado. Por otro lado, un 30.2% pertenecen al Grado de Educación Infantil (n=113), siendo 111 sujetos de primero de Grado y 2 sujetos de segundo de Grado de esta misma titulación, y por último el 4.2% de los estudiantes pertenecen al Máster de Educación Inclusiva (n=16).El 76% de la muestra han contestado que si tienen experiencia previa con personas de otra religión, cultura o nacionalidad, en contraposición se encuentra el 24% que contestan que no tiene experiencia previa. Además la muestra se ha clasificado por el nivel educativo del padre y de la madre (ver tabla 1).

Tabla 1

Frecuencias y porcentajes de las variables relacionadas con el nivel educativo del padre y de la madre de los estudiantes universitarios

NIVEL EDUCATIVO	PADRE		MADRE	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Sin estudios	38	10,1%	22	5,8%
Estudios primarios	111	29,4%	116	30,7%
ESO	49	13%	54	14,3%
BUP/COU/Bachillerato	68	18%	69	18,3%
FP 1º/Ciclo de Formativo grado medio	17	4,5%	26	6,9%
FP 2º/Ciclo de Formativo grado superior	34	9%	39	10,3%
Estudios universitarios	54	14,3%	51	13,5%

Fuente: Elaboración propia

## Instrumentos

Los instrumentos que se han empleado para la recogida de datos han sido los siguientes:

- a) *Cuestionario sociodemográfico*. En este cuestionario consta las variables de sexo, edad, titulación, curso, experiencia previa con personas de otra religión, cultura o nacionalidad, nivel educativo del padre y nivel educativo de la madre. Las categorías de respuesta de los niveles educativos ha sido desde el punto de vista de la muestra, esto quiere decir que la denominación de la titulaciones es reciente debido a que muchos de los estudiantes universitarios conocen el nivel educativo de sus padres pero desconocen la terminología que se empleaba para definir los niveles académicos.
- b) *Escala de actitudes hacia la diversidad cultural*. La construcción de esta escala ha sido ad hoc, teniendo como referencia otras investigaciones (Novo, et al. 2011; Novo y Muñoz, 2012; Muñoz, et al. 2013; Alonso, et al. 2008). Esta escala pretende evaluar las actitudes hacia la diversidad cultural, dividiéndose este instrumento en cuatro factores: emociones, conductas, creencias e intención. El instrumento consta de 75 ítems: 17 miden las emociones, otras 17 las conductas, 22 corresponden a las creencias y 19

miden la intención. Este instrumento evalúa el grado de acuerdo o desacuerdo de las cuestiones, donde 1 es totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo.

## Procedimientos

Una vez obtenidos los grupos-clases a los que poder pedir la participación en la investigación y teniendo los dos cuestionarios expuestos anteriormente, se procedió a la recogida de datos. Todas las clases tanto del Grado de Educación Primaria como del Grado de Educación Infantil la recogida de datos fue a través del cuestionario formulado en papel, menos el grupo del máster que se realizó a través de un cuestionario online con Google Drive.

A los participantes se les informó que el estudio era un trabajo del Máster de Educación Inclusiva, además de explicarles en que se basa dicho estudio. A parte de esto, se les dijo que los cuestionarios eran totalmente anónimos, facilitando total sinceridad a la hora de las respuestas. La realización de los cuestionarios en los diferentes grupos duró aproximadamente entre 15 y 20 minutos. Obtenidos los datos se procedió al análisis de ellos, para ello se empleó el programa estadístico SPSS en su versión 18.

## 5. VALIDACIÓN Y FIABILIDAD DEL CONSTRUCTO DEL CUESTIONARIO DE ACTITUDES HACIA LA DIVERSIDAD CULTURAL

El Cuestionario de Actitudes hacia la Diversidad Cultural, de forma teórica en cuatro grandes bloques (emociones, conductas, creencias e intenciones). Se procede a realizar un análisis factorial para comprobar si dichas dimensiones teóricas son coherentes desde el punto de vista estadístico.

El análisis de componentes principales con rotación Varimax arrojó, en una primera exploración, 17 factores en donde se explicaba el 67,5% de la varianza. Dado el número tan elevado de factores, la poca saturación de algunos de los ítems en los factores y el poco entendimiento de algunos de los ítems por parte de los estudiantes universitarios, se procedió a eliminar (2, 4, 5, 6, 11, 23, 24, 28, 35, 44, 46, 55, 56, 57, 59, 62, 64, 65, 66 y 74) para además aumentar la fiabilidad de cada dimensión. Después de un largo y complejo proceso de análisis, se obtuvo un análisis factorial donde se encuentra 6 dimensiones con una explicación del 53,51% de la varianza. Dicho análisis se puede consultar en el Anexo 1.

La obtención de 6 dimensiones hace que se tenga que reestructurar las dimensiones que previamente se habían planteado en la fundamentación teórica, aun así se han denominado de igual forma que con los últimos 3 factores con la propuesta inicial.

a) *Factor 1: Actitudes positivas.* Este factor está compuesto por 22 ítems en total, por lo que reúne la mayor cantidad de ítems que en las otras dimensiones. En primer lugar, se encuentran los ítems 1, 3, 7, 13, 14 y 15 donde se expresa "sentimientos positivos" hacia

la diversidad cultural. Por otro lado, los ítems 16, 48 y 49 muestran "opiniones positivas". Los ítems 17, 18, 19, 26, 30, 31, 47 y 68 son "acciones", siempre desde un punto de vista positivo hacia la diversidad, que la persona hace o haría. Y por último, se encuentran los ítems 21, 22, 27, 52 y 53, donde se expresa respeto y comprensión hacia las diferencias culturales.

b) *Factor 2: Ausencia de actitudes negativas indirectas.* Este factor se compone de 15 ítems de características negativas hacia la diversidad cultural. Los ítems 8 y 9 se reflejan la aceptación de prejuicios que existen en los chistes y bromas de diferencias culturales. Los ítems 25, 29, 69, 70, 71, 72 y 73 son elementos que proponen algunas situaciones al individuo siendo la respuesta una actitud negativa hacia la diversidad cultural. Y por último los ítems 63 y 75 que reflejan un cierto rechazo hacia personas de otras culturas, nacionalidad y religión.

c) *Factor 3: Ausencia de actitudes negativas directas.* Este factor consta de 7 ítems (10, 12, 36, 37, 42, 43 y 45). Todos estos elementos describen actitudes negativas hacia personas de otra cultura, religión o nacionalidad, a diferencia del factor anterior estas actitudes son directas hacia el individuo.

d) *Factor 4: Creencias.* Se compone este factor de 4 ítems (38, 39, 40 y 41). Estos cuatros elementos se refieren a pensamientos que tiene el individuo hacia la diversidad cultural. Todos los ítems se refieren a pensamientos en pro de la diversidad.

e) *Factor 5: Intenciones.* En este factor se encuentra 4 ítems. Cada uno de ellos responde a una predisposición que tiene el individuo de realizar una acción (ítems 20, 58, 60 y 61) hacia personas de otra religión, cultura o nacionalidad.

f) *Factor 6: Conductas.* En este factor se encuentra los ítems 32 y 33 los cuales son elementos de acciones que tiene relación con la seguridad de una persona relativa al comportamiento. Además, se incluye el ítem 34 donde se muestra una sensibilidad del individuo por el contexto donde vive.

Para comprobar si esta escala tiene una consistencia interna, se procede a realizar un análisis de fiabilidad de cada uno de los seis factores obtenidos previamente del análisis factorial.

Tabla 2  
Consistencia interna de los componentes principales del análisis factorial definitivo de las seis dimensiones de las actitudes hacia la diversidad

Factores	Alfa de Cronbach
Factor 1: Actitudes positivas	,950
Factor 2: Ausencia de las actitudes negativas indirectas	,916
Factor 3: Ausencia de las actitudes negativas directas	,815
Factor 4: Creencias	,800
Factor 5: Intenciones	,702
Factor 6: Conductas	,629

Fuente: Elaboración propia

Dado estos resultados, se puede decir que los cuatro primeros factores tienen una alta consistencia interna. Aunque los dos últimos factores no tengan un coeficiente tan elevado como los demás, se puede considerar que estos tienen una confiabilidad media.

## 6. RESULTADOS

En general, los resultados descriptivos del cuestionario de actitudes hacia la diversidad cultural, se muestra que las "actitudes positivas" ( $\bar{x} = 4,05$ ), la "ausencia de las actitudes negativas directas" ( $\bar{x} = 4,16$ ) y las "ausencia de las actitudes negativas indirectas" ( $\bar{x} = 4,01$ ), tienen una puntuación alta. Las dimensiones de creencias ( $\bar{x} = 3,79$ ), conductas ( $\bar{x} = 3,52$ ) e intenciones ( $\bar{x} = 3,42$ ) muestra una puntuación por encima de 3 de esta misma escala (siendo 3 el punto medio de la escala Lickert 1-5). Por lo que se puede deducir con estos resultados que los estudiantes universitarios presentan actitudes positivas y no presentan prejuicios ni actitudes negativas hacia la diversidad cultural. En cuanto a las desviaciones típicas no se observa nada significativo, por lo que se puede hablar de unas puntuaciones homogéneas en todas las dimensiones que en la tabla anterior se muestran (ver tabla 3).

Tabla 3

Medias ( $\bar{X}$ ) y desviaciones típicas (S) en las dimensiones del Cuestionario de Actitudes hacia la diversidad cultural

<b>Dimensiones</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>
Actitudes positivas	342	4,05	,680
Ausencia de actitudes negativas indirectas	351	4,16	,759
Ausencia de actitudes negativas directas	369	4,01	,751
Creencias	369	3,79	,878
Intenciones	371	3,42	,792
Conductas	376	3,52	,751

Fuente: Elaboración propia

### Resultados en función de la diferentes variables independientes

El tratamiento de los datos se divide en dos fases. En primer lugar, se comprueba la homogeneidad de las varianzas de las puntuaciones de las dimensiones de las actitudes hacia la diversidad cultural en las distintas variables independientes (sexo, edad, titulación, curso, experiencia previa y nivel educativo del padre y de la madre). Para ello, se realiza la prueba de Levene para comprobar si las varianzas son iguales. Después de la prueba anterior se procede a la comparación de sus medias. Para verificar si existen diferencias entre variables cuantitativas con variables cualitativas dicotómicas, se realiza la prueba *t* de Student o la prueba U de Mann-Whitney dependiendo de los resultados de la prueba de Levene. Y para las variables cuantitativas con variables cualitativas politómicas, se realiza la prueba ANOVA o Kruskal-Wallis, dependiendo también de la prueba de homogeneidad. A continuación, se exponen los resultados ordenados por las distintas variables independientes.

#### Sexo

La prueba de Levene indica para esta variable los resultados siguientes: "Actitudes positivas":  $F(8,034)$ ,  $p = ,005$ ; "Ausencia de actitudes negativas indirectas":  $F(25,633)$ ,  $p = ,000$ ; "Ausencia de actitudes negativas directas":  $F(13,198)$ ,  $p = ,000$ ; "Creencias":  $F(,001)$ ,  $p = ,977$ ; "Intenciones":  $F(,370)$ ,  $p = ,543$ ; "Conductas":  $F(1,092)$ ,  $p = ,297$ . Dados estos resultados las "actitudes positivas" y la "ausencia de actitudes negativas directas y indirectas" se realiza la prueba de U de Mann-Whitney, y las restantes dimensiones se empleará el estadístico *t* de Student.



Tabla 4

Estadísticos descriptivos de la variable sexo con cada variable de las actitudes hacia la diversidad cultural, y resultados de las pruebas U de Mann-Whitney (U) y t de Student (t)

VD	SEXO	$\bar{X}$	S	U	z	p																																																							
<b>Actitudes positivas</b>	Hombre	3,90	,830	9669	-4,553	,074																																																							
	Mujer	4,10	,615				<b>Ausencia de actitudes negativas indirectas</b>	Hombre	3,80	,942	7969	-4,553	,000	Mujer	4,28	,641	<b>Ausencia de actitudes negativas directas</b>	Hombre	3,73	,911	9935,5	-3,533	,000	Mujer	4,11	,660					<b>t</b>	<b>g. l.</b>	<b>p</b>	<b>Creencias</b>	Hombre	3,62	,912	-	367	,022	Mujer	3,86	,858	2,299	<b>Intenciones</b>	Hombre	3,31	,781	-	369	,112	Mujer	3,46	,794	1,592	<b>Conductas</b>	Hombre	3,62	,808	1,533	374
<b>Ausencia de actitudes negativas indirectas</b>	Hombre	3,80	,942	7969	-4,553	,000																																																							
	Mujer	4,28	,641				<b>Ausencia de actitudes negativas directas</b>	Hombre	3,73	,911	9935,5	-3,533	,000	Mujer	4,11	,660					<b>t</b>	<b>g. l.</b>	<b>p</b>	<b>Creencias</b>	Hombre	3,62	,912	-	367	,022	Mujer	3,86	,858	2,299	<b>Intenciones</b>	Hombre	3,31	,781	-	369	,112	Mujer	3,46	,794	1,592	<b>Conductas</b>	Hombre	3,62	,808	1,533	374	,126	Mujer	3,48	,727						
<b>Ausencia de actitudes negativas directas</b>	Hombre	3,73	,911	9935,5	-3,533	,000																																																							
	Mujer	4,11	,660								<b>t</b>	<b>g. l.</b>	<b>p</b>	<b>Creencias</b>	Hombre	3,62	,912	-	367	,022	Mujer	3,86	,858	2,299	<b>Intenciones</b>	Hombre	3,31	,781	-	369	,112	Mujer	3,46	,794	1,592	<b>Conductas</b>	Hombre	3,62	,808	1,533	374	,126	Mujer	3,48	,727																
				<b>t</b>	<b>g. l.</b>	<b>p</b>																																																							
<b>Creencias</b>	Hombre	3,62	,912	-	367	,022																																																							
	Mujer	3,86	,858	2,299			<b>Intenciones</b>	Hombre	3,31	,781	-	369	,112	Mujer	3,46	,794	1,592	<b>Conductas</b>	Hombre	3,62	,808	1,533	374	,126	Mujer	3,48	,727																																		
<b>Intenciones</b>	Hombre	3,31	,781	-	369	,112																																																							
	Mujer	3,46	,794	1,592			<b>Conductas</b>	Hombre	3,62	,808	1,533	374	,126	Mujer	3,48	,727																																													
<b>Conductas</b>	Hombre	3,62	,808	1,533	374	,126																																																							
	Mujer	3,48	,727																																																										

Fuente: Elaboración propia

De los datos que se muestran en la tabla anterior se observan que existen diferencias significativas en cuanto al sexo en la ausencia de actitudes negativas indirectas, ausencia en las actitudes negativas directas y en las creencias hacia la diversidad cultural ( $p < 0.05$ ). Son las mujeres quienes, en las tres variables, puntúan más alto de forma significativa.

## Edad

La muestra se agrupa en siete categorías ( $N_{18}= 49$ ,  $N_{19}= 107$ ,  $N_{20}=75$ ,  $N_{21}=21$ ,  $N_{22}=32$ ,  $N_{23-25}=54$ ,  $N_{26-43}=23$ )<sup>1</sup>. Las diferencias del número de los grupos requiere de la prueba de Levene para comprobar la homogeneidad de las varianzas, con los siguientes resultados: "Actitudes positivas":  $F (,707)$ ,  $p = ,644$ ; "Ausencia de actitudes negativas indirectas":  $F (2,627)$ ,  $p = ,017$ ; "Ausencia de actitudes negativas directas":  $F (,611)$ ,  $p = ,722$ ; "Creencias":  $F (,978)$ ,  $p = ,440$ ; "Intenciones":  $F (,577)$ ,  $p = ,749$ ; "Conductas":  $F (1,262)$ ,  $p = ,274$ . La dimensión "Ausencia de actitudes negativas indirectas" es la única donde no se admitió la homogeneidad de la varianza; por lo tanto, se realiza la prueba Kruskal-Wallis. Mientras que las demás dimensiones se analiza con la prueba ANOVA (ver Tabla 5).

<sup>1</sup> Número total de estudiantes con 18 años ( $N_{18}$ ), 19 años ( $N_{19}$ ), 20 años ( $N_{20}$ ), 21 años ( $N_{21}$ ), 22 años ( $N_{22}$ ), 23 a 25 años ( $N_{23-25}$ ) y 26 a 43 años ( $N_{26-43}$ ).

Tabla 5  
Estadísticos descriptivos de la variable edad con cada variable de las actitudes hacia la diversidad cultural, y resultados de las pruebas ANOVA (F) y Kruskal-Wallis (X<sup>2</sup>)

VD	Edad	$\bar{X}$	S	F	g. l.	p
<b>Actitudes positivas</b>	18	4,00	,747	1,032	6	,404
	19	4,01	,661			
	20	4,09	,647			
	21	3,96	,706			
	22	4,11	,654			
	23 a 25	4,02	,746			
	26 a 43	4,37	,535			
<b>Ausencia de actitudes negativas directas</b>	18	4,06	,723	,958	6	,454
	19	3,90	,713			
	20	3,99	,800			
	21	4,04	,897			
	22	4,06	,790			
	23 a 25	4,01	,644			
	26 a 43	4,29	,725			
<b>Creencias</b>	18	3,73	,973	1,288	6	,262
	19	3,72	,839			
	20	3,95	,786			
	21	3,69	,919			
	22	3,75	,974			
	23 a 25	3,74	,962			
	26 a 43	4,14	,656			
<b>Intenciones</b>	18	3,46	,788	1,891	6	,081
	19	3,29	,821			
	20	3,40	,765			
	21	3,32	,836			
	22	3,60	,772			
	23 a 25	3,46	,741			
	26 a 43	3,83	,708			
<b>Conductas</b>	18	3,62	,791	1,327	6	,244
	19	3,45	,796			
	20	3,56	,640			
	21	3,55	,694			
	22	3,62	,763			
	23 a 25	3,32	,798			
	26 a 43	3,71	,698			
				<b>X<sup>2</sup></b>	<b>g. l.</b>	<b>p</b>
<b>Ausencia de actitudes negativas indirectas</b>	18	4,13	,768	14,102	6	,029
	19	4,08	,753			
	20	4,12	,765			
	21	4,06	,933			
	22	4,28	,797			
	23 a 25	4,23	,665			
	26 a 43	4,61	,309			

Fuente: Elaboración propia

Se observa en la Tabla 5 que existen diferencias significativas en la variable "Ausencia de actitudes negativas indirectas" ( $p < .05$ ) en relación con la edad. Y a continuación se procede a realizar la prueba post hoc de Games-Howell para hacer las comparaciones entre las edades en esta dimensión. Como resultado se obtiene diferencias significativas entre la edad comprendida entre 26 a 43 con respecto a los grupos de edades de 18, 19, 20, 21 y 23 a 25 ( $p < 0.05$ ). Donde se observa en la tabla anterior que el grupo de mayor rango de edad obtienen una puntuación superior a los otros rangos de edades.

### Titulación

La prueba de Levene para la variable titulación revela lo siguiente: "Actitudes positivas":  $F(1,412)$ ,  $p = ,245$ ; "Ausencia de actitudes negativas indirectas":  $F(5,904)$ ,  $p = ,003$ ; "Ausencia de actitudes negativas directas":  $F(5,017)$ ,  $p = ,007$ ; "Creencias":  $F(,568)$ ,  $p = ,567$ ; "Intenciones":  $F(1,788)$ ,  $p = ,169$ ; "Conductas":  $F(,388)$ ,  $p = ,679$ . Con estos resultados se aplica a las variables: actitudes positivas, creencias, intenciones y conductas la prueba de ANOVA, y para las dos restantes la prueba de Kruskal-Wallis. En la tabla siguiente se muestran los datos.

Tabla 6  
Estadísticos descriptivos de la variable titulación con cada variable de las actitudes hacia la diversidad cultural, y resultados de las pruebas ANOVA (F) y Kruskal-Wallis ( $X^2$ )

VD	Titulación	$\bar{X}$	S	F	g. l.	p
<b>Actitudes positivas</b>	Grado de Ed. Infantil	4,09	,647	1,695	2	,185
	Grado de Ed. Primaria	4,01	,704			
	Postgrado	4,31	,507			
<b>Creencias</b>	Grado de Ed. Infantil	3,97	,893	4,691	2	,010
	Grado de Ed. Primaria	3,69	,859			
	Postgrado	4,07	,859			
<b>Intenciones</b>	Grado de Ed. Infantil	3,48	,703	1,676	2	,189
	Grado de Ed. Primaria	3,37	,827			
	Postgrado	3,68	,814			
<b>Conductas</b>	Grado de Ed. Infantil	3,47	,699	,772	2	,463
	Grado de Ed. Primaria	3,55	,772			
	Postgrado	3,35	,774			
				$X^2$	g. l.	p
	Grado de Ed. Infantil	4,34	,626	14,121	2	,001

<b>Ausencia de actitudes negativas indirectas</b>	Grado de Ed. Primaria	4,05	,810			
	Postgrado	4,48	,471			
<b>Ausencia de actitudes negativas directas</b>	Grado de Ed. Infantil	4,19	,578			
	Grado de Ed. Primaria	3,92	,812	7,255	2	,027
	Postgrado	4,00	,696			

Fuente: Elaboración propia

Se observa que en la variable de "creencias" y en la variable "ausencia de actitudes negativas", tanto indirectas como directas, existen diferencias en las distintas titulaciones ( $p < .05$ ). Como prueba Post hoc de la variable de "creencias" se realiza la prueba de Bonferroni, obteniéndose resultados significativos en la relación entre el Grado de Educación Infantil con el Grado de Educación Primaria ( $p < 0.05$ ). Las comparaciones para las dimensiones de ausencia de actitudes negativas indirectas como las directas se realiza como prueba post hoc de Games-Howell. Se observa diferencias significativas en la variable de "ausencia de actitudes negativas indirectas" entre el Grado de Educación Primaria con el Grado de Educación Infantil y con Postgrado. Para el caso de la variable "ausencia de actitudes negativas directas" existe diferencias significativas entre el Grado de Educación Infantil con el Grado de Educación Primaria.

### Curso

Para la variable curso el estadístico de Levene arroja la siguiente información: "Actitudes positivas":  $F(1,189)$ ,  $p = ,314$ ; "Ausencia de actitudes negativas indirectas":  $F(5,652)$ ,  $p = ,001$ ; "Ausencia de actitudes negativas directas":  $F(2,255)$ ,  $p = ,082$ ; "Creencias":  $F(1,248)$ ,  $p = ,292$ ; "Intenciones":  $F(,225)$ ,  $p = ,879$ ; "Conductas":  $F(1,003)$ ,  $p = ,392$ . Con estos resultados se realiza la prueba Kruskal-Wallis para la variable "ausencia de actitudes negativas indirectas" y para el resto de variables se aplica la prueba ANOVA. Los resultados se muestran en la Tabla 7.

Tabla 7

Estadísticos descriptivos de la variable curso con cada variable de actitudes hacia la diversidad cultural, y resultados de la prueba ANOVA (F) y Kruskal-wallis ( $\chi^2$ )

VD	Curso	$\bar{X}$	S	F	g. l.	p
<b>Actitudes positivas</b>	1° Grado	3,95	,713	2,457	3	,063
	2° Grado	4,12	,658			
	3° Grado	4,08	,591			
	5° Máster	4,32	,507			
<b>Ausencia de actitudes negativas directas</b>	1° Grado	3,90	,825	1,453	3	,052
	2° Grado	4,12	,668			
	3° Grado	4,10	,565			
	5° Máster	4,00	,696			
<b>Creencias</b>	1° Grado	3,63	,844	3,385	3	,004
	2° Grado	3,93	,904			
	3° Grado	4,08	,573			
	5° Máster	4,08	,859			
<b>Intenciones</b>	1° Grado	3,39	,802	,428	3	,566
	2° Grado	3,42	,786			
	3° Grado	3,40	,693			
	5° Máster	3,68	,814			
<b>Conductas</b>	1° Grado	3,54	,797	,289	3	,676
	2° Grado	3,51	,709			
	3° Grado	3,33	,527			
	5° Máster	3,35	,774			
				$\chi^2$	g. l.	p
<b>Ausencia de actitudes negativas indirectas</b>	1° Grado	4,00	,844	14,121	2	,001
	2° Grado	4,28	,662			
	3° Grado	4,48	,472			
	5° Máster	4,48	,471			

Fuente: Elaboración propia

Los resultados mostrados en la tabla anterior muestran una significación clara en las variables "creencias" y "ausencia de actitudes negativas indirectas" ( $p < .05$ ), pero se puede hablar además de una ligera significación en la variable "ausencia de actitudes negativas directas" dada al resultado en su significación ( $p = .052$ ). Para comparar los grupos se realiza las pruebas post hoc de Bonferroni para los resultados de la ANOVA y Games-Howell para la prueba de Kruskal-Wallis. Tanto en la variable de "creencias" como en las "ausencia de actitudes negativas directas", se ha encontrado diferencias entre los grupos de 1° y 2° de grado ( $p < .05$ ). En la última variable (ausencia de actitudes negativas indirectas) se ha encontrado diferencias en el grupo de 1° con el 2° y el 1° con el 5°.

## Experiencia previa

Los resultados de la prueba de Levene son en "Actitudes positivas":  $F(,666)$ ,  $p = ,415$ ; "Ausencia de actitudes negativas indirectas":  $F(3,813)$ ,  $p = ,052$ ; "Ausencia de actitudes negativas directas":  $F(,297)$ ,  $p = ,586$ ; "Creencias":  $F(,262)$ ,  $p = ,609$ ; "Intenciones":  $F(5,462)$ ,  $p = ,020$ ; "Conductas":  $F(,308)$ ,  $p = ,579$ . Los resultados de esta prueba demuestran la homogeneidad de las varianzas de todas las variables menos de la variable de intenciones, en este caso se realizó la prueba de U de Mann-Whitney. Para el resto se aplica la prueba  $t$  de Student. Los datos se muestran en la tabla siguiente.

Tabla 8

Estadísticos descriptivos de la variable experiencia previa con personas de otra religión, cultura o nacionalidad con cada variable de actitudes hacia la diversidad cultural, y resultados de las pruebas  $t$  de Student ( $t$ ) y U de Mann-Whitney ( $U$ )

VD	Experiencia	$\bar{X}$	S	$t$	g. l.	$p$
<b>Actitudes positivas</b>	Sí	4,10	,677	2,488	320	,013
	No	3,88	,690			
<b>Ausencia de actitudes negativas indirectas</b>	Sí	4,20	,725	1,850	329	,065
	No	4,02	,830			
<b>Ausencia de actitudes negativas directas</b>	Sí	4,06	,724	1,754	346	,080
	No	3,89	,779			
<b>Creencias</b>	Sí	3,83	,863	1,415	346	,158
	No	3,67	,910			
<b>Conductas</b>	Sí	3,55	,750	1,421	353	,156
	No	3,41	,720			
<b>Intenciones</b>	Sí	3,42	,823	1059	-,540	,589
	No	3,35	,667	7		

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la tabla anterior, solamente en la variable de actitudes positivas hay diferencias en relación con la experiencia ( $p < .05$ ) se puede deducir con la media de ambos grupos como las personas que si tienen una experiencia previa tienen mayor puntuación en actitudes positivas a diferencia de las personas que no tienen relación con personas de otras culturas, religiones o nacionalidad.

## Nivel educativo del padre

Los resultados obtenidos de la prueba de Levene para la variable nivel educativo del padre, son: "Actitudes positivas":  $F(2,122)$ ,  $p = ,050$ ; "Ausencia de actitudes negativas indirectas":  $F(1,956)$ ,  $p = ,071$ ; "Ausencia de actitudes negativas directas":  $F(,704)$ ,  $p = ,646$ ; "Creencias":  $F(1,764)$ ,  $p = ,106$ ; "Intenciones":  $F(,567)$ ,  $p = ,756$ ; "Conductas":  $F(,595)$ ,  $p = ,735$ . Como en todos los grupos los resultados son superiores a .05, la comparación de medias se realiza a través de la prueba de ANOVA. Los resultados se presentan en la tabla siguiente.

Tabla 9

Estadísticos descriptivos de la variable nivel educativo del padre con cada variable de actitudes hacia la diversidad cultural, y resultados de la prueba ANOVA (F)

VD	Nivel educativo del padre	$\bar{X}$	S	F	g. l.	p
<b>Actitudes positivas</b>	Sin estudios	3,94	,935	,817	6	,557
	Estudios primarios	4,09	,725			
	ESO	4,04	,602			
	BUP/COU/Bachillerato	3,98	,631			
	FP1°	3,91	,513			
	FP2°	4,23	,494			
	Estudios Universitarios	4,04	,672			
<b>Ausencia de actitudes negativas indirectas</b>	Sin estudios	4,09	,939	1,252	6	,279
	Estudios primarios	4,13	,800			
	ESO	4,30	,615			
	BUP/COU/Bachillerato	3,97	,832			
	FP1°	4,33	,676			
	FP2°	4,27	,505			
	Estudios Universitarios	4,23	,733			
<b>Ausencia de actitudes negativas directas</b>	Sin estudios	3,91	,883	,633	6	,704
	Estudios primarios	4,05	,770			
	ESO	4,07	,641			
	BUP/COU/Bachillerato	3,88	,799			
	FP1°	3,92	,681			
	FP2°	4,08	,649			
	Estudios Universitarios	4,01	,755			
<b>Creencias</b>	Sin estudios	3,66	1,117	,802	6	,569
	Estudios primarios	3,88	,810			
	ESO	3,74	,922			
	BUP/COU/Bachillerato	3,67	,882			
	FP1°	3,63	,656			
	FP2°	3,88	,739			
	Estudios Universitarios	3,89	,911			
<b>Intenciones</b>	Sin estudios	3,49	,863	,408	6	,874
	Estudios primarios	3,44	,804			
	ESO	3,39	,773			
	BUP/COU/Bachillerato	3,33	,794			
	FP1°	3,35	,755			
	FP2°	3,39	,814			
	Estudios Universitarios	3,53	,715			
<b>Conductas</b>	Sin estudios	3,39	,789	,641	6	,698
	Estudios primarios	3,55	,793			
	ESO	3,45	,789			
	BUP/COU/Bachillerato	3,51	,706			
	FP1°	3,45	,833			
	FP2°	3,70	,613			
	Estudios Universitarios	3,48	,737			

Fuente: Elaboración propia

En la tabla anterior se muestra la ausencia de diferencias significativas entre los diferentes niveles de estudios con las variables dependientes ( $p > .05$ ).

## Nivel educativo de la madre

Como última variable, de la prueba de Levene se obtiene: "Actitudes positivas":  $F(1,657)$ ,  $p = ,131$ ; "Ausencia de actitudes negativas indirectas":  $F(1,566)$ ,  $p = ,156$ ; "Ausencia de actitudes negativas directas":  $F(2,289)$ ,  $p = ,035$ ; "Creencias":  $F(,314)$ ,  $p = ,929$ ; "Intenciones":  $F(1,301)$ ,  $p = ,256$ ; "Conductas":  $F(,860)$ ,  $p = ,525$ . Como se ha comprobado la homogeneidad de las varianzas se procede a aplicar en todas la variables dependientes la prueba de ANOVA; menos en el caso de la variable ausencia de actitudes negativas directas, que se aplicó la prueba Kruskal-Wallis para la comparación de medias por su heterogeneidad en las varianzas. Los resultados se muestran en la tabla siguiente.

Tabla 10

Estadísticos descriptivos de la variable nivel educativo de la madre con cada variable de actitudes hacia la diversidad cultural, y resultados de la prueba ANOVA (F) y Kruskal-wallis ( $X^2$ )

VD	Nivel educativo madre	$\bar{X}$	S	F	g. l.	p
<b>Actitudes positivas</b>	Sin estudios	3,88	0,919	0,978	6	0,44
	Estudios primarios	4,09	0,699			
	ESO	3,89	0,709			
	BUP/COU/Bachillerato	4,08	0,603			
	FP1º	4,1	0,544			
	FP2º	4,02	0,8			
	Estudios universitarios	4,15	0,511			
<b>Actitudes negativas indirectas</b>	Sin estudios	3,88	1,088	0,989	6	0,433
	Estudios primarios	4,23	0,675			
	ESO	4,06	0,831			
	BUP/COU/Bachillerato	4,19	0,745			
	FP1º	4,18	0,619			
	FP2º	4,08	0,829			
	Estudios universitarios	4,25	0,7			
<b>Creencias</b>	Sin estudios	3,76	1,004	1,072	6	0,379
	Estudios primarios	3,8	0,886			
	ESO	3,57	0,885			
	BUP/COU/Bachillerato	3,8	0,837			
	FP1º	4	0,952			
	FP2º	3,98	0,922			
	Estudios universitarios	3,78	0,775			
<b>Intenciones</b>	Sin estudios	3,45	0,804	0,739	6	0,618
	Estudios primarios	3,51	0,824			
	ESO	3,46	0,679			
	BUP/COU/Bachillerato	3,38	0,867			
	FP1º	3,41	0,748			
	FP2º	3,34	0,793			
	Estudios universitarios	3,25	0,747			
<b>Conductas</b>	Sin estudios	3,57	0,721	1,111	6	0,355



	Estudios primarios	3,48	0,807			
	ESO	3,52	0,719			
	BUP/COU/Bachillerato	3,52	0,767			
	FP1º	3,2	0,748			
	FP2º	3,64	0,637			
	Estudios universitarios	3,6	0,704			
				<i>X<sup>2</sup></i>	<i>g. l.</i>	<i>p</i>
<b>Actitudes negativas directas</b>	Sin estudios	3,66	0,992	6,793	6	0,34
	Estudios primarios	4,06	0,718			
	ESO	3,92	0,882			
	BUP/COU/Bachillerato	4,11	0,639			
	FP1º	3,91	0,557			
	FP2º	4,06	0,75			
	Estudios universitarios	3,98	0,772			

Fuente: Elaboración propia

Se observa que no existen diferencias significativas entre sí los distintos niveles de estudios y las variables dependientes ( $p > .05$ ).

## 7. CONCLUSIONES

El objetivo general propuesto en este estudio se centra en conocer las actitudes hacia la diversidad cultural de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba. Como aspecto general, se observa como los estudiantes participantes en esta investigación muestran buenos indicios sobre actitudes positivas hacia la diversidad cultural. A continuación se detalla los resultados más destacables en la relación de otras variables, que pueden influir en las actitudes hacia la diversidad cultural.

Los primeros resultados aportan que las mujeres presentan mejores puntuaciones en las actitudes positivas; y a su vez no presentan actitudes negativas hacia personas de otra cultura, religión o nacionalidad. Por esta razón queda confirmada la hipótesis 1, que como ya se comentó en el Marco Teórico, se fundamenta en los estudios de Novo y Muñoz (2012), donde las mujeres muestran que son más sensibles hacia la diversidad que los hombres.

Por otro lado, la relación de las actitudes con la edad muestra que los estudiantes de edades entre 26 y 43 años presentan en todas las dimensiones de la escala de actitudes hacia la diversidad cultural, mejores puntuaciones que sus compañeros de menor edad (Suria, 2011). En este sentido se confirma la hipótesis 2.

Los resultados obtenidos de la titulación muestran que los estudiantes de posgrado presentan niveles superiores en la escala de actitudes hacia la diversidad. Dado que estos estudiantes han finalizado una carrera y están realizando un Máster de Educación Inclusiva, tienen más formación en temas de diversidad cultural. Además, se observa en los alumnos de Grado de Educación Infantil tienen puntuaciones altas en comparación

al Grado de Educación Primaria. Aunque los Grados sean distintos, la atención a la diversidad debería ser muy parecida. Por lo tanto, esto provoca una serie de interrogantes que abren la puerta a una línea de investigación.

Con referente a los diferentes cursos de cada Grado, se observa una tendencia a la pérdida de actitudes negativas indirectas a medida que se alcanza niveles superiores, y además se observa que en cuestión de creencias personales los estudiantes que pertenecen al primer curso de Grado son los participantes que menor puntuación obtienen. Ambos resultados, indican que la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba, es un contexto influyente y de transformación (Gómez y Infante, 2004), donde a través de la formación los alumnos van adquiriendo actitudes positivas hacia la diversidad cultural. Como futura investigación y formación de estos resultados, sería interesante realizar un estudio comparativo, donde poder ir realizando un análisis de la misma población en diferentes momentos de su trayectoria por la universidad.

Uno de los datos más representativos y alentadores para la formación de los futuros docentes, ha sido que el 76% de los estudiantes universitarios han tenido experiencia previa con personas de otra religión, cultura o nacionalidad. Esto confirma que vivimos en un mundo pluricultural, donde resulta menos difícil encontrarse con una persona de otra cultura. Los datos aportan de manera general que los estudiantes tanto con experiencia previa como sin ella, tienen unas actitudes favorables hacia la diversidad cultural. Solo se destaca que debido al contacto con personas de otra religión, cultura o nacionalidad, las personas con esta experiencia previa tienen mayor puntuación en actitudes positivas, esto podría deberse al acercamiento de estas personas, lo que hace que se genere pensamientos inclusivos. Por ello la hipótesis 3 queda confirmada. Se ha visto en algunas investigaciones (Moreno, et al., 2006; Olaleye, et. al., 2012) como el contacto con personas de otra cultura, religión o nacionalidad hace que se incrementen las actitudes positivas y disminuyan los prejuicios. Demostrado esta realidad, se podría iniciar alguna actividad permitiendo a todos los estudiantes mantener un contacto cercano con estos colectivos. Esto permitirá ver la realidad que pueden encontrarse en las aulas, además de poder ir obteniendo conocimientos sobre atención a la diversidad.

Por último, los niveles académicos de los padres de los estudiantes universitarios no muestran ningún dato relevante.

### **Propuesta de mejora**

Como propuesta de mejora sería interesante seguir trabajando con la escala de Actitudes hacia la Diversidad Cultural. Este primer estudio ha servido de toma de contacto con este nuevo instrumento y después de haber suprimido algunos ítems sería conveniente volver a presentar esta escala a expertos y realizar también un estudio piloto en una muestra representativa. Con el fin de plantear una nueva investigación donde se pueda comparar universidades a nivel nacional como internacional.

## 8. BIBLIOGRAFÍA

- AJZEN, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50/2, p. 179-211.
- AJZEN, I. Y FISHBEIN, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social. Behavior*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- ALONSO, M. J. NAVARRO, R. Y VICENTE, L. (2008). Actitudes hacia la diversidad en estudiantes universitarios. *Fòrum de Recerca*, 13, p. 476-491.
- BAUSELA, E. (2009). Actitudes hacia la discapacidad: estudio de algunas propiedades psicométricas en una muestra de universitarios mexicanos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, p. 6-10.
- CHEN, G. M., & STAROSTA, W. J. (2000). The Development and Validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3, p. 1-15. Recuperado de: [http://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1035&context=com\\_facpubs](http://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1035&context=com_facpubs) [2 de diciembre de 2014]
- DE LEÓN, C.; GONZÁLEZ, I.; LÓPEZ, I. Y LÓPEZ, A.B. (2011). Compond, protocolo de evaluación de las competencias docentes del profesorado universitario. En EVALfor (Ed.), *EVALtrends 2011 – Evaluar para aprender en la universidad: Experiencias innovadoras en la sistematización de la evaluación*. Madrid, Bubok Publishing. p.60-67.
- DOMÍNGUEZ LARA, S. (2013). Actitudes hacia las personas con discapacidad en una muestra de estudiantes de educación secundaria de lima. *UNIFÉ*, 21/2, p. 181-193. Recuperado de: <http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2013/2/Sergio-Dominguez.pdf> [2 de diciembre de 2014]
- FERMÍN, M. (2007). Retos en la formación del docente de Educación inicial: la atención a la diversidad. *Revista de investigación*, 62, p. 71-91.
- INFANTE, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. *Estudios pedagógicos*, 36/1, p. 287-297. Recuperado de: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052010000100016&lng=en&nrm=iso&tlng=en](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000100016&lng=en&nrm=iso&tlng=en) [4 de diciembre de 2014]
- LLORENT-BEDMAR, V., Y LLORENT GARCÍA, V. J. (2012). La inclusión educativa desde la perspectiva de futuros maestros en Brasil, Cabo Verde y España. *Revista de Educación Inclusiva*, 5/2, p. 43-59.
- LLORENT GARCÍA, V. J. Y LÓPEZ AZUAGA, R. (2012a). Análisis de prácticas y variables favorecedoras de procesos inclusivos en los centros de educación secundaria obligatoria. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 5/9, p. 3-15. Recuperado de: <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/8407/llorent1.pdf?sequence=1> [7 de diciembre de 2014]
- LLORENT GARCÍA, V. J. Y LÓPEZ AZUAGA, R. (2012b). ¿Cómo podemos organizar un centro educativo intercultural? Propuestas prácticas desde España. *Omnia*, 18/1, p. 45-67.

- LLORENT GARCÍA, V. J. Y LÓPEZ AZUAGA, R. (2012c). Demandas de la formación del profesorado. El desarrollo de la educación inclusiva en la Educación Secundaria Obligatoria. *REIFOP*, 15/3, p. 27-34. Recuperado de <http://www.aufop.com> [7 de diciembre de 2014]
- LLORENT GARCÍA, V. J. Y LÓPEZ AZUAGA, R. (2012d). Estudios de las relaciones interpersonales en aulas con alumnos "diferentes". *Campo Abierto*, 31/2, p. 87-109.
- MELLA DÍAZ, S., Y GONZÁLEZ QUIROGA, L. (2007). Actitudes de los estudiantes de la salud de la Universidad de Chile hacia las personas con discapacidad. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 7, p. 3-12.
- MORENO, F. J., RODRÍGUEZ, I. R., SALDAÑA, D. Y AGUILERA, A. (2006). Actitudes ante la discapacidad en el alumnado universitario matriculado en materias afines. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40/5, p. 1-12.
- MUNTANER, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En Arnaiz, P.; Hurtado, M<sup>a</sup>. D. y Soto, F. J. (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- MUÑOZ-CANTERO, J. M., NOVO-CORTI, I. Y ESPÍÑEIRA-BELLÓN, E.M. (2013). La inclusión de los estudiantes universitarios con discapacidad en las universidades presenciales: actitudes e intención de apoyo por parte de sus compañeros. *Estudios sobre educación*, 24, p. 103-124.
- NOVO CORTI, I. Y MUÑOZ CANTERO, J.M. (2012). Los estudiantes universitarios ante la inclusión de sus compañeros con discapacidad: indicadores basados en la teoría de la acción razonada para los estudios de economía y empresa en la universidad de A Coruña (España). *REOP*, 23/2, p. 105-122.
- PACHECO RUIZ, F. (2002). Actitudes. *Eúphoros*, 5, p. 173-186.
- PÉREZ SERRANO, G. Y SARRATE CAPDEVILA, M. L. (2013). Diversidad cultural y ciudadanía. Hacia una educación superior inclusiva. *Educación XXI*, 16/1, p. 85-104.
- POLO SÁNCHEZ, M. T. Y LÓPEZ, M. D. (2006). Actitudes hacia las personas con discapacidad de estudiantes de la universidad de Granada. *REOP*, 17/2, p. 195-211.
- Solórzano Salas, M. J. (2013). Escala ACTIDIV para medir la actitud hacia la diversidad. *Actualidades investigativas en Educación*, 13/1, p. 1-26.
- UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. Unesco.

## ANEXO 1

Matriz de componentes rotados						
ÍTEMS	DIMENSIONES					
	1	2	3	4	5	6
1. Disfruto interactuando con personas de otras culturas	,681	,142	,220	,041	,270	- ,011
3. Me agrada compartir experiencias con personas de diferentes religiones	,591	,068	,230	,134	,290	- ,070
7. Me siento a gusto con las diferencias entre mi amigo de otra cultura, si lo tuviese, y yo	,607	,050	,162	,137	,078	- ,005
8. Me gustan mucho los chistes que destacan las diferencias entre culturas (I) <sup>1</sup>	-,039	,542	,148	,159	,066	,002
9. Me agrada que se hagan bromas que destaquen las diferencias entre culturas (I)	-,002	,608	,143	,239	,049	- ,021
10. Me disgustan las personas extranjeras que mezclan varias lenguas a la hora de hablar (I)	,094	,258	,503	,144	,008	,021
12. Me disgusta estar cerca de personas que parecen diferentes, o actúan de forma diferente (I)	,248	,384	,443	,046	,089	- ,065
13. Me gusta ayudar a las personas para que aprendan cosas nuevas	,634	,309	,058	,016	-,127	,107
14. Me siento capaz de apoyar y ayudar a cualquier persona de otras nacionalidades	,585	,250	,140	,174	-,042	,296
15. Me siento motivado para aprender estrategias educativas para apoyar las diferencias del alumnado	,587	,265	,120	,294	-,090	,245
16. Quiero que las instituciones educativas promuevan programas para la inclusión de personas de cualquier cultura	,624	,275	,218	,296	,034	,061
17. No me importa trabajar junto a personas de otras etnias	,571	,321	,162	,257	,068	,056
18. Soy muy observador cuando interactúo con personas de diferentes culturas	,594	-,021	-,192	-,238	,090	- ,012
19. Intento aprender al interactuar con personas de diferentes culturas	,774	,117	,027	-,121	,152	,015
20. Tiendo a esperar antes de formarme una impresión de personas de otra etnia	,146	,185	-,101	-,268	,408	,048
21. A menudo muestro comprensión a personas de otras culturas	,672	,086	,103	-,049	,158	,064

<sup>1</sup> (I) Pregunta invertida para el análisis estadístico.

22. Respeto el comportamiento de las personas con otra cultura	,642	,161	,218	,091	,041	,095
25. Evito trabajar con personas de otras etnias (I)	,341	,511	,204	,012	-,075	-,095
26. Habitualmente aprendo de las personas diferentes a mí	,606	,063	,193	,126	,065	,146
27. Soy muy positivo en la interacción con personas de diferentes culturas	,682	,043	,279	,106	,205	,135
29. Evito esas situaciones donde voy a tener que relacionarme con personas de diferentes culturas (I)	,364	,586	,274	,116	-,079	-,015
30. Soy capaz de ayudar a alguna persona de otra cultura	,625	,203	,086	,182	,076	,412
31. Soy capaz de ayudar a alguna persona de otra religión	,615	,226	,120	,147	,078	,430
32. Siempre sé que decir cuando estoy con personas de otra cultura	,062	-,103	-,036	-,008	,224	,746
33. Estoy seguro de mi mismo cuando interactúo con personas de otras culturas	,251	-,060	,119	,047	,064	,738
34. Me preocupo por conocer la realidad social de mi país	,372	,068	-,058	,166	,045	,466
36. Las personas de otras culturas no les gusta hacer amigos (I)	,167	,409	,653	-,060	,046	,034
37. La forma de pensar de mi cultura es la más moderna (I)	,181	,400	,626	-,045	,040	,004
38. Las políticas nacionales deben proteger al inmigrante	,238	,088	,154	,657	,222	,035
39. Las minorías sociales deben exigir sus derechos	,378	,098	,078	,655	,118	,082
40. Las personas de otras etnias deberían tener las mismas oportunidades de empleo que cualquier otra persona	,400	,164	,191	,592	,101	,080
41. Se puede decir que los problemas relacionados con la inmigración nos afectan a todos de alguna manera, aunque no los padezcamos	,355	,128	-,113	,460	,087	,151
42. En general las personas que vienen de otros países nos quitan nuestros puestos de trabajo (I)	,149	,375	,502	,189	,183	,055
43. Las personas de otras culturas no son de mente abierta (I)	,173	,356	,607	,031	-,035	,094

45. Todas las personas musulmanas son muy machistas (I)	,040	,192	,558	,166	-,054	,011
47. Puedo aprender de otras culturas	,671	,281	,073	,263	,052	,008
48. Es interesante conocer las religiones de otros países	,664	,262	,093	,228	,244	,060
49. Las diferencias culturales enriquecen las relaciones humanas	,679	,212	,105	,192	,095	,040
50. Las personas de otras culturas deberían mantenerse apartadas de la sociedad (I)	,222	,543	,173	,225	-,165	-,128
51. Los alumnos inmigrantes ralentizan el proceso de enseñanza-aprendizaje (I)	,086	,570	,260	,175	-,047	,106
52. Soy tolerante con personas de otra nacionalidad	,571	,205	-,061	,377	,032	,047
53. Respeto los valores de las personas de otra religión	,604	,250	-,007	,208	,086	,113
54. Los problemas relacionados con la inmigración sólo afectan a parte de la sociedad (I)	,106	,437	,302	,262	-,116	-,082
58. Si la universidad propusiese programas de apoyo a los inmigrantes, yo me apuntaría	,356	,032	,033	,125	,713	,067
60. Mi deseo es participar en organizaciones para apoyo a las personas en riesgo de exclusión	,259	,055	-,029	,167	,736	,135
61. Me gustaría ayudar a traducir los apuntes a un compañero de otra nacionalidad durante mis horas de ocio	,160	-,098	,091	,242	,670	,150
63. No aceptaría opiniones de personas de otra cultura diferente a la mía (I)	,244	,745	,136	,005	-,094	,119
67. Me perjudicaría en la nota tener que hacer un trabajo de clase con un estudiante inmigrante que todavía no habla muy bien mi idioma (I)	,091	,580	,187	,075	,127	,043
68. Invitaría a una persona de otra religión a una fiesta	,604	,261	,078	,151	,217	,108
69. Entraría en una discoteca aunque no dejaran entrar a uno de mi grupo de amigos, por ser de otra nacionalidad (I)	,295	,721	,137	,058	-,010	-,021
70. Me sentiría incómodo en un bar donde la mayoría de personas fuesen de diferente etnia a la mía (I)	,071	,529	,222	-,056	,173	,091
71. Trataría de estar lejos de una persona inmigrante (I)	,273	,781	,168	,021	,061	,020

72. Me incomodaría si en clase se sentara a mi lado una persona de otra cultura (I)	,240	,827	,141	-,032	,006	- ,027
73. A mi mejor amigo no le presentaría una persona de otra religión (I)	,277	,802	,067	-,086	,050	- ,028
75. No me gustaría tanto un amigo de otra nacionalidad, como un amigo de mi misma nacionalidad (I)	,161	,617	,223	-,004	,137	,019



## YO TAMBIÉN JUEGO: APLICACIÓN DE LA PUBLICIDAD A LA EDUCACIÓN EN VALORES Y EL CONSUMO RESPONSABLE

**RAFAEL MORENO DÍAZ**  
CEIP FRAY ALBINO, ALGALLARÍN, CÓRDOBA.  
proferafa25@hotmail.com

**MARÍA DEL MAR MARTÍNEZ CASTRO**  
CEIP MIGUEL DE CERVANTES, LOPERA, JAÉN.  
m92mamam@hotmail.com

### RESUMEN

Tras el mundo onírico que la publicidad plasma en sus anuncios se esconde una realidad bien distinta. Hoy, las grandes empresas siguen utilizando mano de obra barata para aumentar sus beneficios, obviando que este hecho supone un lastre para países en vías de desarrollo. En este trabajo, apoyándonos en un recurso digital creado para tal fin, se pretende estimular la reflexión acerca de dicha situación, al tiempo que proporcionar información que favorezca el debate sobre las posibles medidas que puedan eliminar o hacer más liviana la losa que lastra el avance de los países en vías de desarrollo.

**Palabras clave:** publicidad, consumo, cooperación al desarrollo.

### ABSTRACT

After the dream world that advertising shows in their ads a very different reality is hidden. Today, big companies are still using cheap labor to increase their profits, ignoring that this is a drag on developing countries. In this project, relying on a digital resource created for this purpose, we want to stimulate reflection about the situation, and provide information that promotes discussion on possible measures to eliminate or make lighter the slab that hampers the advancement of developing countries.

**Key words:** publicity, consumption, development cooperation.

## 1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el protagonismo adquirido por los medios de comunicación de masas es un hecho innegable. La imagen, elemento fundamental en muchos de ellos, es el núcleo sobre el que se organizan todos los mensajes y discursos sociales que recibimos a diario (Sáinz, 2002). A través de la imagen, no solo podemos aumentar nuestro nivel de conocimiento acerca del mundo, sino que, al mismo tiempo, recibimos y transmitimos información de todos los lugares del planeta.

Uno de los discursos en los que la imagen es de primordial importancia es el discurso publicitario, tan denostado como desconocido. La publicidad, originariamente medio para dar a conocer los productos (Eguizábal, 2009), se ha convertido en un auténtico negocio que mueve millones de euros cada año gracias a su facilidad para aumentar el consumo más allá de las necesidades básicas del ser humano. Y es que la publicidad es el lugar en el que pequeñas y grandes marcas realizan inversiones multimillonarias que les ayudan en su camino hacia el éxito (Werner y Weiss, 2002).

Sin embargo, la realidad plasmada en los anuncios publicitarios no siempre es tan bonita e idílica como cabría imaginar. Además de todos los valores insertos en el discurso publicitario, que pueden influir de manera más o menos directa en la conducta del público (Moreno, 2013), la publicidad contribuye a fomentar las diferencias entre los países, ofreciendo en sus propuestas las excelencias de sus productos, y escondiendo las condiciones o las personas que se dedican a la fabricación de los productos.

Nos encontramos, por tanto, ante una gran contradicción. Mientras que, por un lado, vivimos en una sociedad que promueve valores y actitudes pro-sociales, por el otro lado las teorías de la información y de la comunicación envuelven a la ciudadanía en una compleja red de mensajes e impactos que los bombardean en sentido contrario (Klein, 2005). Posiblemente, la publicidad no sea la culpable de esta situación, pero si es cierto que, dada su influencia en el pensamiento humano, quizás podría contribuir de alguna manera a eliminar las diferencias existentes entre países ricos y pobres.

En este sentido, y desde la convocatoria del IV Premio a la Investigación e Innovación para la Interculturalidad, nuestra intención es abordar el trabajo de la publicidad desde un punto de vista práctico, a la vez que adaptado al alumnado de primaria y secundaria. Así, a través de este recurso didáctico, que hemos decidido titular "Yo también juego: aplicación de la publicidad a la educación en valores y el consumo responsable", pretendemos concienciar al alumnado de que la publicidad, a la vez que atractiva, es un sofisticado mecanismo de persuasión que favorece el consumo desmesurado de bienes materiales y de discursos (Sánchez Corral, 2004). La publicidad, en definitiva, no solo vende objetos o palabras, sino que también dicta modelos de conducta a seguir o favorece la desigualdad entre países, siendo incluso un lastre para aquellos países en vías de desarrollo.

## 2. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

El título de nuestra propuesta “Yo también juego: aplicación de la publicidad a la educación en valores y el consumo responsable”, resume las ideas principales del trabajo. Se trata, en primer lugar, de ofrecer un recurso digital que aproveche las potencialidades didácticas de la publicidad para trabajar la educación en valores y el consumo responsable relacionado con el desarrollo de ciertos países. Pero también se trata de un recurso a través del que pretendemos acercar al alumnado a dos realidades que posiblemente desconocen: las personas que fabrican dichos objetos y sus condiciones laborales; junto con el papel que desempeñan en la economía global. “Yo también juego” es una frase que, por un lado se refiere a la existencia de dichas personas, a su papel en la economía mundial; y que, por otro lado, pretende expresar su deseo de igualar su modo de vida con el de los futuros compradores de los objetos anunciados. Asimismo, y dado que pretendemos fomentar la reflexión acerca de los hábitos consumistas del alumnado, dicha frase también hace referencia a su papel en el comercio mundial.

### 2.1. Objetivos de la propuesta

El principal objetivo de nuestra propuesta es “concienciar al alumnado de las condiciones laborales y sociales en las que viven los habitantes de los países en vías de desarrollo, a través de los mensajes publicitarios”. No obstante, además del objetivo principal, se pretenden alcanzar las siguientes metas:

- Identificar los valores presentes en el discurso publicitario.
- Favorecer el debate a partir de los anuncios propuestos.
- Analizar las relaciones entre los países productores, las empresas y nosotros.
- Reflexionar acerca del papel que los países en vías de desarrollo tienen en la sociedad mundial.
- Reflexionar acerca del papel que los países desarrollados tienen en la sociedad mundial.
- Fomentar el espíritu crítico ante los anuncios publicitarios.
- Contribuir a la eliminación de hábitos consumistas.
- Elaborar propuestas de actuación relativas a la cooperación para el desarrollo de los países que se encuentran en vías de desarrollo.

### 2.2. Contenidos a trabajar

- Desigualdad entre países productores y países consumidores: la globalización.
- Consumo responsable.
- Publicidad como elemento persuasivo.
- Publicidad como parte del sistema económico.
- Papel de la publicidad en relación al desarrollo.
- Condiciones de producción de objetos y beneficios de las grandes empresas.

### 3. ACTIVIDADES

La propuesta “Yo también juego: aplicación de la publicidad a la educación en valores y el consumo responsable”, gira en torno a seis preguntas principales, que pretenden favorecer la reflexión acerca de nuestros hábitos de consumo y poner al alumnado en contacto con la realidad. Dichas preguntas, una para cada sesión, son:

- ¿Qué llevo puesto?
- ¿Con qué juego?
- ¿Qué es lo que como?
- ¿Con qué llamo por teléfono?
- ¿Cuido el medioambiente?
- ¿Realmente vale la pena?

Dentro de la propuesta se contemplan las siguientes partes y contenidos:

- Análisis de anuncios publicitarios desde tres perspectivas:
  - Análisis de la imagen.
  - Análisis y creación de texto.
  - Análisis global del mensaje publicitario.
- Propuestas de reflexión y debate:
  - Cuestionario de valores contrapuestos.
  - Construcción de eslóganes publicitarios y/o descripciones sobre las imágenes proyectadas.
  - Búsqueda y análisis de información acerca de grandes compañías y empresas que fabrican productos para ellos.
- Dinámicas de grupo y elaboración de propuestas.
- Conclusiones finales:
  - Trabajo final o creación de blog para plasmar nuestro trabajo y propuestas.

### 4. RECURSOS

La propuesta “Yo también juego: aplicación de la publicidad a la educación en valores y el consumo responsable”, se presenta en un CD, dentro del que se incluyen los siguientes recursos:

- Guía docente.
- Cuestionario de valores contrapuestos y hoja de registro de eslóganes.
- Ejemplos de anuncios.
- Imágenes de los lugares y personas que fabrican los productos que aparecen en los anuncios.
- Enlaces web.
- Cuaderno digital del alumnado, en el que se recogen todas las actividades a desarrollar. Para su diseño y desarrollo nos hemos servido de un programa

(Cuadernia) de licencia libre para facilitar así la utilización por parte de todo el alumnado.

## 5. GUÍA DOCENTE

La propuesta consta de seis sesiones, cada una de las cuales relacionada con un grupo de objetos de consumo habitual en nuestra sociedad. Tras formular la pregunta inicial de cada una de ellas, se entra en una dinámica de actividades apoyadas por el cuaderno digital del alumnado, incluido dentro del CD que acompaña al proyecto y que, poco a poco, irá guiándolos en las actividades a desarrollar.

Las sesiones a trabajar son las siguientes:

### MATERIAL PARA EL PROFESORADO

Título: ¿Qué llevas puesto?

Tema: Consumo responsable. Marcas ropa deportiva.

Objetivos:

- Analizar publicidad de marcas de ropa deportiva.
- Visualizar imágenes de fábricas de ropa deportiva.
- Analizar costes de producción y ganancias de la empresa.
- Comentar desigualdades entre productores y consumidores.
- Ubicar en el mapa y conocer los lugares donde se fabrican los productos anunciados.

Metodología:

- 1) Visualización de imágenes de publicidad y de fábricas relacionadas con la ropa deportiva.
- 2) Comentario en gran grupo acerca de los ejemplos proyectados en la pantalla digital.
- 3) Trabajo en la parte correspondiente del cuaderno digital.
- 4) Debate final.

Material: Guía docente, ejemplos de anuncios relacionados con la publicidad de juguetes y sus lugares de fabricación, cuaderno digital del alumnado.

## MATERIAL PARA EL PROFESORADO

Título: ¿Con qué juegas?

Tema: Consumo responsable. Marcas de juguetes.

Objetivos:

- Analizar publicidad de marcas de juguetes.
- Visualizar imágenes de fábricas de juguetes.
- Analizar costes de producción y ganancias de la empresa.
- Comentar desigualdades entre productores y consumidores.
- Ubicar en el mapa y conocer los lugares donde se fabrican los productos anunciados.

Metodología:

- Visualización de imágenes de publicidad y de fábricas relacionadas con los juguetes.
- Comentario en gran grupo acerca de los ejemplos proyectados en la pantalla digital.
- Trabajo en la parte correspondiente del cuaderno digital.
- Debate final.

Material: Guía docente, ejemplos de anuncios relacionados con la publicidad de telefonía móvil y sus lugares de fabricación, cuaderno digital del alumnado.

## MATERIAL PARA EL PROFESORADO

Título: ¿Qué comes y bebes?

Tema: Consumo responsable. Marcas de alimentación.

Objetivos:

- Analizar publicidad de marcas de alimentos.
- Visualizar imágenes de fábricas de alimentos.
- Analizar costes de producción y ganancias de la empresa.
- Comentar desigualdades entre productores y consumidores.
- Ubicar en el mapa y conocer los lugares donde se fabrican los productos anunciados.

Metodología:

- Visualización de imágenes de publicidad y de fábricas relacionadas con la alimentación.
- Comentario en gran grupo acerca de los ejemplos proyectados en la pantalla digital.
- Trabajo en la parte correspondiente del cuaderno digital.
- Debate final.

Material: Guía docente, ejemplos de anuncios relacionados con la publicidad de alimentos y sus lugares de fabricación, cuaderno digital del alumnado.

## MATERIAL PARA EL PROFESORADO

**Título:** ¿Con qué llamas?

**Tema:** Consumo responsable. Marcas de teléfonos móviles.

**Objetivos:**

- Analizar publicidad de marcas de teléfonos móviles.
- Visualizar imágenes de fábricas de teléfonos móviles.
- Analizar costes de producción y ganancias de la empresa.
- Comentar desigualdades entre productores y consumidores.
- Ubicar en el mapa y conocer los lugares donde se fabrican los productos anunciados.

**Metodología:**

- Visualización de imágenes de publicidad y de fábricas relacionadas con los teléfonos móviles.
- Comentario en gran grupo acerca de los ejemplos proyectados en la pantalla digital.
- Trabajo en la parte correspondiente del cuaderno digital.
- Debate final.

**Material:** Guía docente, ejemplos de anuncios relacionados con la publicidad de alimentos y sus lugares de fabricación, cuaderno digital del alumnado.



## MATERIAL PARA EL PROFESORADO

Título: ¿Cuido el medio ambiente?

Tema: Consumo responsable. Marcas de empresas de petróleo.

Objetivos:

- Analizar publicidad de empresas petrolíferas.
- Visualizar imágenes de empresas petrolíferas.
- Analizar costes de producción y ganancias de la empresa.
- Comentar desigualdades entre productores y consumidores.
- Ubicar en el mapa y conocer los lugares donde se fabrican los productos anunciados.

Metodología:

- Visualización de imágenes de publicidad y de fábricas relacionadas con las empresas petrolíferas.
- Comentario en gran grupo acerca de los ejemplos proyectados en la pantalla digital.
- Trabajo en la parte correspondiente del cuaderno digital.
- Debate final.

Material: Guía docente, ejemplos de anuncios relacionados con la publicidad de empresas petrolíferas y sus lugares de fabricación, cuaderno digital del alumnado.

## MATERIAL PARA EL PROFESORADO

Título: ¿Realmente vale la pena?

Tema: Reflexión sobre consumo responsable y cooperación al desarrollo

Objetivos:

- Poner en común los contenidos trabajados a lo largo de la propuesta didáctica.
- Elaborar conclusiones acerca del consumo responsable y la cooperación al desarrollo.
- Aportar soluciones que permitan eliminar las situaciones de explotación vistas a lo largo de la propuesta.
- Evaluar el proceso.

Metodología:

- Trabajo en Blog acerca de las preguntas formuladas en el cuaderno digital del alumnado.
- Comentario en clase de las respuestas más relevantes.
- Elaboración de propuestas de actuación por parte del alumnado.
- Evaluación de la propuesta a través del cuestionario del alumnado.

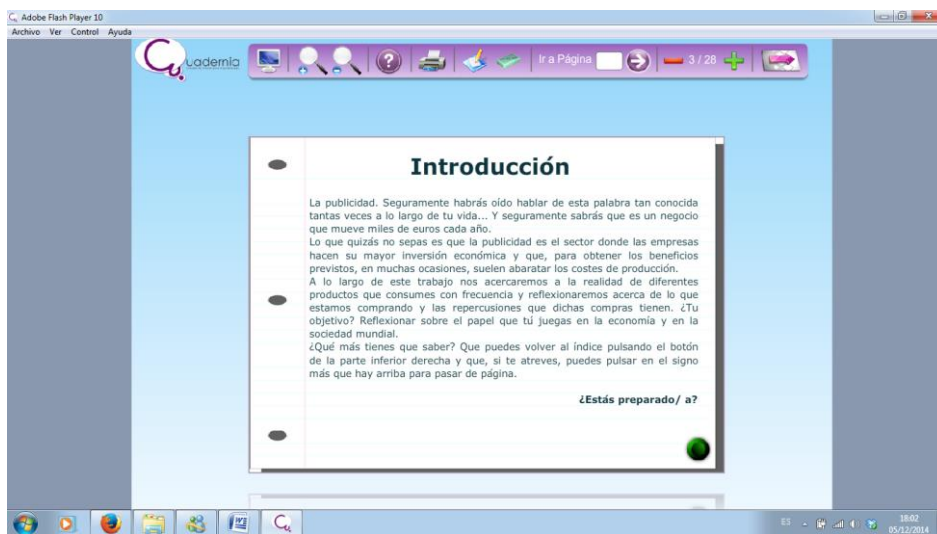
Material: Guía docente, Blog elaborado para incluir las opiniones y propuestas del alumnado, cuaderno digital del alumnado, cuestionario de valoración de la propuesta.

## 6. UNA MUESTRA DEL RECURSO DIDÁCTICO

Nuestra propuesta gira en torno a un recurso didáctico elaborado para facilitar el trabajo a través de las nuevas tecnologías. Dicho recurso se ha elaborado utilizando el software libre “Cuadernia”, y se presenta dentro de un CD. A lo largo del mismo, el alumnado es guiado a través de las preguntas comentadas anteriormente, al tiempo que realiza actividades que fomentan la reflexión y que, después, quedan grabadas en el ordenador. Para ponerlo en marcha, únicamente hay que pinchar en el archivo *zip* que incluye el CD y, posteriormente, hacer *click* en el archivo que pone “Cuadernia”.

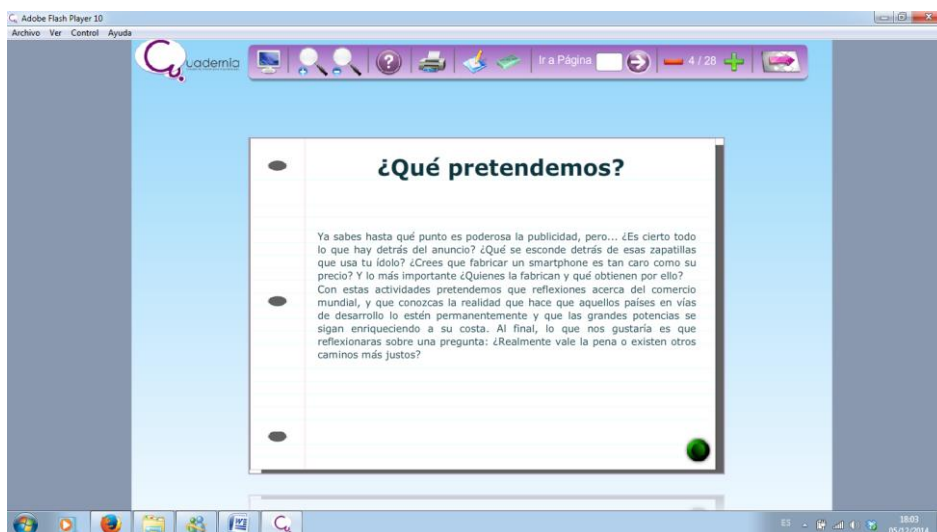
Algunas de las ventanas que aparecen en el recurso son:

Imagen 1. Pantalla de introducción al recurso didáctico.



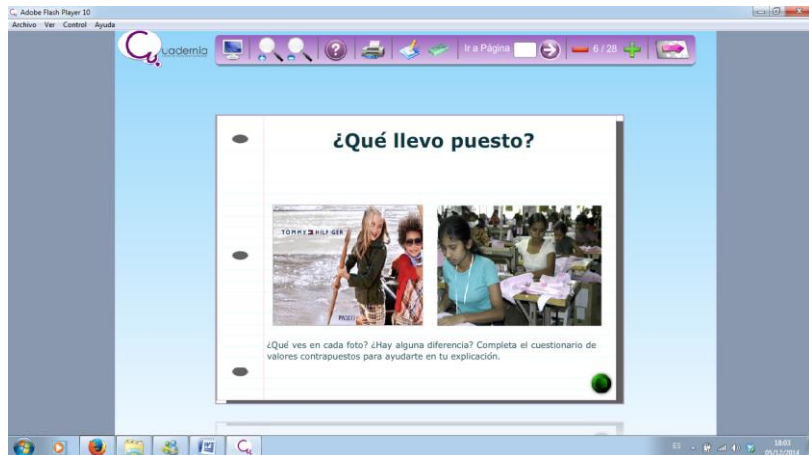
Fuente: Elaboración propia.

Imagen 2. ¿Qué pretendemos?



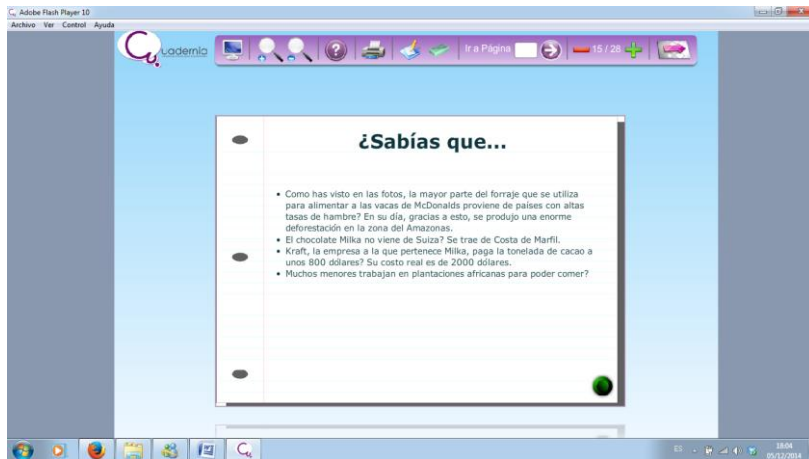
Fuente: Elaboración propia.

Imagen 3. Ejemplo de actividad ¿Qué llevo puesto?



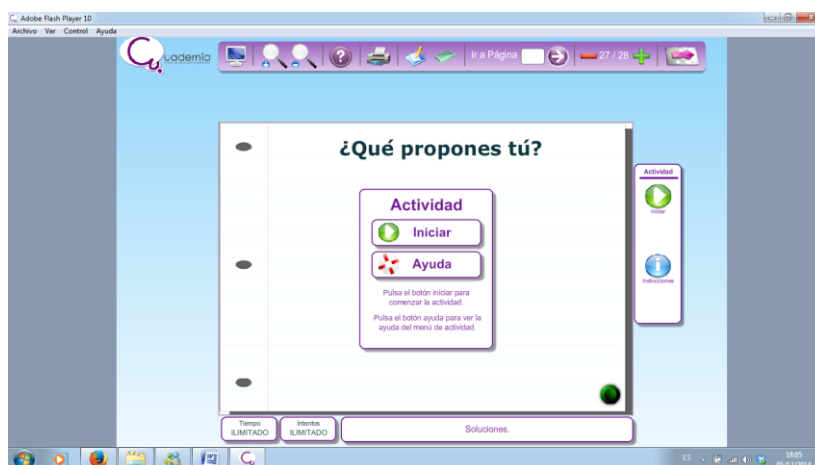
Fuente: Elaboración propia.

Imagen 4. ¿Sabías qué? Correspondiente al apartado "alimentación".



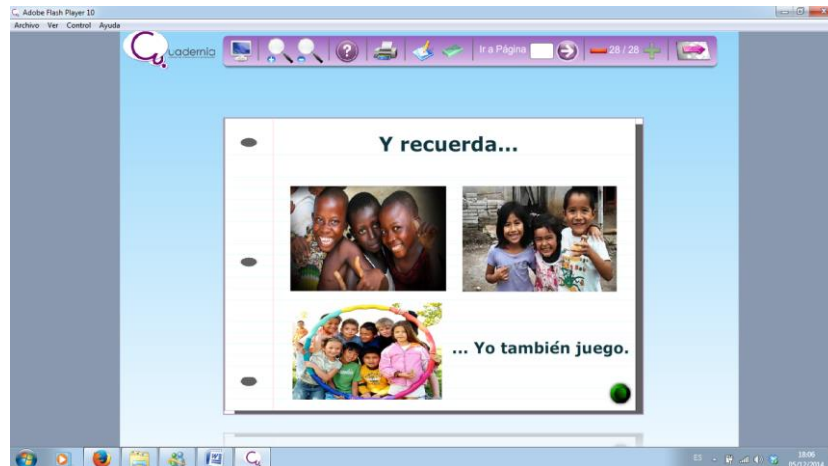
Fuente: Elaboración propia.

Imagen 5. Actividad para elaborar propuestas de actuación.



Fuente: Elaboración propia.

Imagen 6. Hoja final del cuaderno digital.



Fuente: Elaboración propia.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

- EGUIZÁBAL, R. (2009): *Industrias de la conciencia. Una historia social de la publicidad en España (1975- 2009)*, Barcelona, Pirámide.
- KLEIN, N. (2005): *No logo, el poder de las marcas*. Barcelona, Paidós Ibérica.
- MORENO DÍAZ, R. (2013): *Análisis de las estrategias persuasivas de las marcas comerciales en la publicidad gráfica. Repercusión en los conceptos y valores de los escolares del ciclo superior de enseñanza primaria*, Tesis doctoral dirigida por Aureliano Sáinz. Servicio de publicaciones, Universidad de Córdoba.
- SÁINZ, A. (2002): *Mírame. Teoría y práctica de los mensajes publicitarios*. Madrid, Eneida.
- SÁNCHEZ CORRAL, L. (2004): *De la crisis de la significación o las palabras pervertidas*. Córdoba, Universidad de Córdoba.
- WERNER, K. y WEISS, H. (2004): *El libro negro de las marcas. El lado oscuro de las empresas globales*. Barcelona, Arena Abierta.



## **“JUANITO Y LAS HABICHUELAS MÁGICAS” PANTOMIMA COMUNITARIA DE LA CIUDAD DE ÓRGIVA – 2015; UNA INICIATIVA INTERCULTURAL**

**ROSARIO REYES MÁRQUEZ**

charoreyes1@yahoo.es

### **RESUMEN**

Órgiva es la capital del distrito de la Alpujarra granadina, con una población de alrededor de 6000 habitantes. La ciudad es única entre otras razones, por la variedad de nacionalidades que la habitan (estás registradas 26 distintas en el Instituto de Educación Secundaria local).

Desafortunadamente, no siempre existe una relación de cooperación y entendimiento entre las distintas comunidades locales. Hace cuatro años, surgió la idea de desarrollar una iniciativa intercultural comunitaria, que ayudara a romper barreras entre los diferentes grupos, celebrando la diversidad y las tradiciones de los otros. Así nació este proyecto.

El grupo creció rápidamente, pero el proyecto dio un gran paso adelante, cuando una de las profesoras del Instituto de Enseñanza Secundaria local se unió al grupo con algunos de sus alumnos.

Presentamos nuestro proyecto a las autoridades locales y comenzamos los ensayos en otoño, con permiso del Ayuntamiento local para usar una sala de usos y las instalaciones del centro escolar. Los ensayos se desarrollan en Inglés y Español, principalmente. En 2010, tuvimos 73 participantes de diferentes nacionalidades y de edades comprendidas entre los 3 y los 70 años. La obra fue un gran éxito, con alrededor de 600 espectadores en su estreno.

Durante los últimos cuatro años, hemos seguido mejorando y nuestra actuación es ya uno de los eventos más esperados en las celebraciones del Día de Andalucía a nivel local.

Ahora, estamos preparando nuestra cuarta entrega con una versión de "Jack y las Habichuelas Mágicas". Los ensayos comienzan en Enero de 2015.

**Palabras clave:** Integración, intercultura, teatro, condiciones sociales injustas.

## ABSTRACT

Órgiva is the district capital of the Alpujarras, with a population of around 6000 people.

The town is unique for a number of reasons, one of them being the fact that it is home to many nationalities (there are 26 different ones registered at the local school).

Unfortunately, there is little co-operation between these groups.

Four years ago, some of us got together to discuss the idea of developing a collaborative, inter-cultural project, that would help break down barriers between different national groups by celebrating each others culture and traditions. Hence the Community Pantomime was born.

The group grew rapidly, but the project took a real leap forward, when a local Spanish English teacher from the Secondary School agreed to join us with some of her students.

We presented our project to the local authorities and started rehearsals as soon as the school opened in the autumn, with permission to use school premises and a town hall sala. Rehearsals were conducted in both English and Spanish. In 2010, we had 73 people involved, many different nationalities and ages ranging from 3 years old to 70.

The play was a success, with around 600 people coming to see us in the town square.

Over the last 4 years, we have improved with each show. We are a big part of the celebrations for Dia de Andalucia.

We are now preparing our 4<sup>th</sup> pantomime, an adaptation of "Jack and the beanstalk". . Rehearsals start in January.

**Key words:** integration, intercultural, theater, unfair social conditions.



## 1. JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS DE LA INICIATIVA

Como ya hemos mencionado, el objetivo fundamental de poner en marcha esta iniciativa surge de una necesidad real de entendimiento entre culturas, que irremediablemente han de convivir en un espacio geográfico pequeño. Por una parte, se trata de aparcarse sentimientos de no pertenencia de comunidades que no son oriundas de la zona y que, en ocasiones, encuentran difícil la comunicación con los habitantes locales. Por otra, un sentimiento de alienación de lo propio, que, en algunos casos también, sufren las personas que son oriundas de la zona. La convivencia, se convierte, por tanto, en una relación tranquila, pero no real, en la que las personas conviven, sin conocerse en realidad, en la que grupos distintos viven realidades muy diversas dentro del mismo territorio, causando en los otros reacciones de extrañeza.

Aquellos de nosotros que no tememos la coexistencia o la colaboración de personas distintas, pensamos que en realidad, se trata de una grave carencia, que empobrece sin duda la vida de todos.

La riqueza cultural y diversidad de personas en la zona, la convierten en un crisol de culturas del que es difícil no percatarse. Es nuestro objetivo, por tanto, mejorar, favorecer o incentivar, en la medida de nuestras posibilidades como grupo social, situaciones en las que la mezcla y la colaboración sean incuestionables y necesarias.

## 2. PARTICIPANTES Y TOMA DE DECISIONES

Como ya hemos mencionado también, el grupo estable que participa de forma activa en la puesta en marcha de esta iniciativa está formado por unas sesenta personas, de orígenes geográficos muy diversos, credos y convicciones muy distintas y situaciones personales y edades de todo rango. Procuramos que nuestra apuesta por la diversidad incluya tanto a personas mayores, como adolescentes, discapacitados o niños y que cada cual aporte aquellas de sus cualidades o habilidades personales que puedan ayudar a la consecución de los objetivos del grupo en su conjunto.

La toma de decisiones se hace de forma consensuada y democrática, una vez discutidos los temas que hayan de tratarse y no se impone nunca la opinión o el criterio de una única persona.

Somos conscientes de que esto puede, en ocasiones, alargar los procesos de toma de decisiones algo más, pero la experiencia también nos ha demostrado, que una vez que el grupo se ha cohesionado mediante el trabajo colaborativo, es mucho más fácil llegar a acuerdos más rápidamente.

A continuación listamos los nombres y ocupaciones de algunas de las personas implicadas en el proyecto y el papel que desempeñan dentro del grupo. Estas representan el grupo inicial que participó en la creación y puesta en marcha de la iniciativa como idea

original y el núcleo estable de personas que mantiene con vida el grupo. Además de estas hay siempre una serie de personas que prestan su colaboración de manera puntual:

- Jane Skellet (Profesora de Inglés, escritora- poetisa premiada en el Reino Unido, actriz).
- Vibeke Christensen (Trabajadora Social y animadora comunitaria, Productora, Storyboard).
- Fernando Infante (Prejubilado por discapacidad, tertuliano de radio y voluntario en la Biblioteca Municipal de Órgiva, actor).
- Carlos Sánchez (Compositor musical, sonido e imagen).
- Agustín Cortés (Prejubilado por discapacidad, actor).
- Mónica Ilie (Representante de la Comunidad Rumana, empresaria local, música, canto).
- Rebecca Faro (Artista performance, animadora cultural, actriz).
- Mark Henderson (Escenógrafo profesional, actor).
- Kevin Coffey (Escritor, música).
- Rosario Reyes Márquez (Profesora de Inglés y Coordinadora Bilingüe del IES Alpujarra, Presidente de GRETA – Asociación de Profesorado de Inglés de Andalucía, escritora, traductora, actriz).
- Grupo de alumnos de secundaria del IES Alpujarra (talleres de confección de atrezzo y vestuario, actores, música).
- Grupo de niños de primaria del CEIP de Tablones y CEIP José de Calasanz en Órgiva (talleres de confección de atrezzo y vestuario, actores).

### 3. COLABORACIONES

Además de las personas directamente implicadas en el proyecto, existen una serie de entidades e instituciones locales que nos prestan su apoyo con medios humanos y recursos técnicos, sin los que difícilmente podría prosperar esta iniciativa.

- Ayuntamiento de Órgiva (cesión de instalaciones para ensayos y representaciones).
- Banda de música local EXOCHE (acompañamiento musical de las obras).
- Cadenas de televisión, radio y prensa locales (medios técnicos, difusión de información y convocatorias).
- Asociación de Mujeres de Órgiva (confección de atrezzo, maquillaje, puesta en escena).

### 4. DIFUSIÓN Y FINANCIACIÓN

La difusión de nuestros eventos a nivel local, se hace como ya hemos dicho, por medio de televisión, cuñas publicitarias en prensa y radio y redes sociales.

- **Facebook:** <https://www.facebook.com/groups/pantoorgiva/?fref=ts>

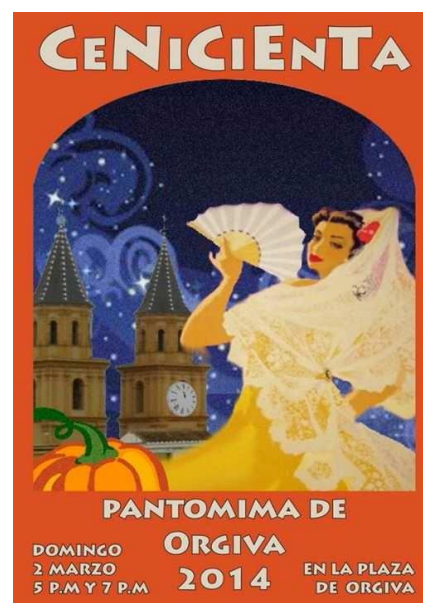
- **Canal Guadalinfo (Television local):** Vídeos de muestra de la obra de 2014, "Cenicienta"
  - <https://www.youtube.com/watch?v=4RgwzuT0Dnl>
  - <https://www.youtube.com/watch?v=bhFEnKmWL8E>
  - <https://www.youtube.com/watch?v=fOXEcJoiCdQ>
  - <https://www.youtube.com/watch?v=OJ-AiPIGyAU>
  - <https://www.youtube.com/watch?v=ZHxaX8ymUNw>
  - <https://www.youtube.com/watch?v=nocswMoDNZY>
  - <https://www.youtube.com/watch?v=7Lrna5KICd0>
  - <https://www.youtube.com/watch?v=SdjS6T0OLxo>
- **Blog:** <http://pantomimadeorgiva.wordpress.com/>
- **Repercusión en otros medios:**
  - <http://motrildigital.blogia.com/2012/022502-orgiva-disfruta-del-mejor-aire-carnavalesco.php>
  - <http://www.guadalinfo.es/node/523080>
  - <http://www.gradahoy.com/article/provincia/1194500/los/pueblos/la/alpujarra/se/van/carnaval.html>
  - <http://www.radiogranada.es/2013/02/28/orgiva-celebra-su-pluralidad-en-el-dia-de-andalucia/>

## 5. CARTELERÍA

Figura 1: Cartel Post Panto Fiesta



Figura 2: Pantomima 2014



Fuente: Elaboración propia

Figura 3: Pantomima 2012

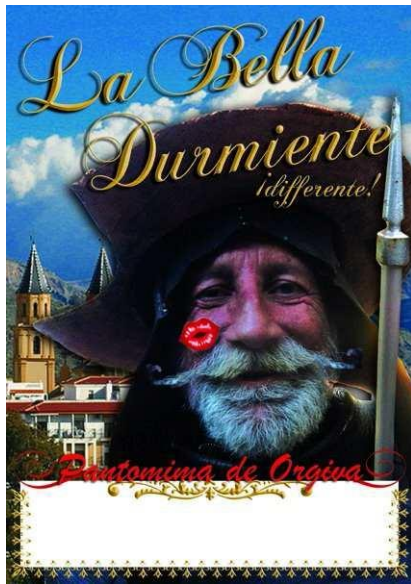


Figura 4: Pantomima 2011



Fuente: Elaboración propia

La financiación de las actividades del grupo se hace mediante donativos personales de los participantes y de personas afines ajenas a la iniciativa. Todos los fondos recaudados se emplean en la difusión del evento y la puesta en escena de la obra. No recibimos subvenciones públicas de ningún tipo.

## 6. PROCESO

El proceso de producción y postproducción de la obra tiene las siguientes etapas:

1. **Diseño y traducción de guiones y storyboard:** El grupo decide el tema de la siguiente obra y discute los detalles preliminares. Se diseña un storyboard que se muestra al grupo en sesiones de trabajo. Se reparten los papeles y se encarga (aunque se puede delegar en otras personas) a los actores principales que definan y escriban algunas escenas. Un equipo más pequeño de personas da cohesión a la historia y se escribe un guión borrador, que luego se traduce a varios idiomas. Se hace la versión definitiva y se reparte entre los participantes, incluyendo los números musicales elegidos.
2. **Diseño de decorados y atrezzo:** Se preparan talleres en los que los más jóvenes del grupo suelen participar en la confección del atrezzo y los fondos de escenario junto con algunos de los adultos que se encargan de la parte artística. Se convocan talleres regularmente de distintas técnicas manuales y pictóricas, hasta que se terminan de confeccionar todas las piezas necesarias para la obra. Esta es la parte más didáctica de la actividad y en la que más se suele implicar a los niños y adolescentes.

3. **Diseño y confección de vestuario:** Los personajes principales desarrollan sus ideas para vestuario con las personas que se ofrecen para su confección y se van haciendo pruebas de vestuario hasta que todo lo necesario está listo.
4. **Ensayos y tareas organizativas:** Nos reunimos en grupos pequeños para ensayar escenas completas que implican a un número determinado de personas (niños que ensayan canciones, etc.) y semanalmente todos juntos para ensayos generales o de conjunto, en el centro de Secundaria. Un grupo de personas más pequeños se encarga de las tareas de difusión y de que las convocatorias públicas se hagan llegar a la mayor cantidad de personas, a través de la colaboración de comercios y radio. También hay un grupo de personas que se encargan de mantener informados y de la relación con las autoridades locales.
5. **Estreno:** Durante estos cuatro últimos años hemos estado representando la obra el mismo día de Andalucía en la Plaza de Andalucía en el centro de Órgiva, en una carpa habilitada por el Ayuntamiento para las celebraciones de ese día. Además también hemos hecho una representación extra para los alumnos del centro de Secundaria y los alumnos de primaria de los centros educativos locales, en el IES Alpujarra.
6. **Postproducción:** Tras la celebración del estreno, solemos celebrar una pequeña fiesta de agradecimiento a las personas implicadas en el proyecto y a las autoridades y entidades locales que nos prestan su apoyo. Suele organizarse a título privado, entre los participantes, pero están invitadas todas las personas relacionadas con la actividad.

## 7. HISTORIA Y GALERÍA DE FOTOS

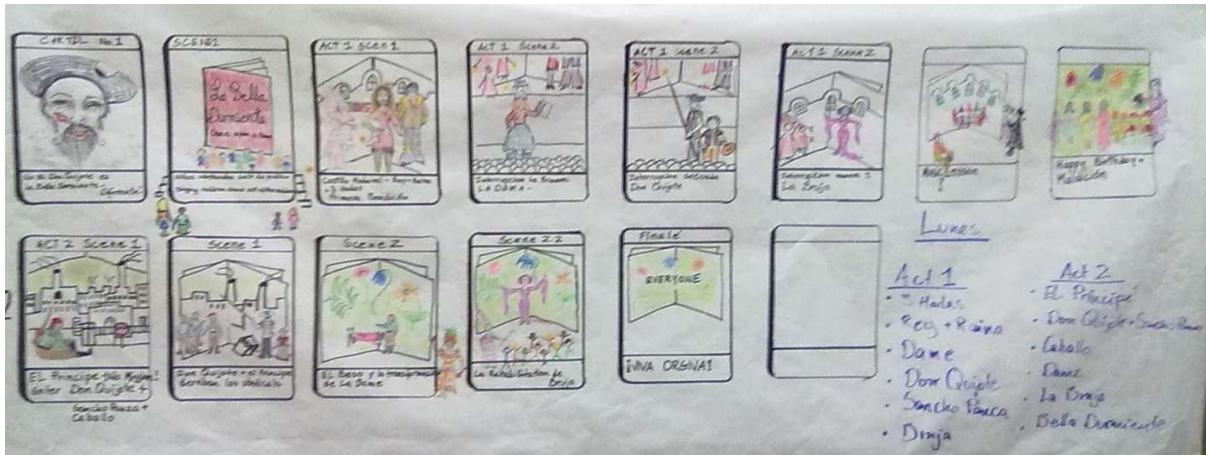
### Formato de las obras

Todas las obras tienen un hilo conductor claro, en el que se adaptan piezas literarias de la literatura clásica infantil, cuentos, fábulas, etc. Pero, a su vez, tienen un trasfondo de crítica a situaciones o condiciones sociales injustas. También suelen hacer alusiones directas a situaciones y anécdotas de ámbito local. para dar forma a esta iniciativa se ha escogido el formato denominado PANTOMIME en el Reino Unido, que se representa normalmente durante el periodo navideño y consiste en una obra cómica y/o satírica que cuenta historias conocidas de la cultura popular y añade elementos musicales y cambios inesperados en las escenas.

2011 - Surge la idea inicial y se reúne el primer grupo de personas para plantear el proyecto. 2012 - Primera representación: "La Bella Durmiente", una obra cómico-satírica que critica los estereotipos de los cuentos tradicionales y calamidades provocadas por el capitalismo desmedido.



Figura 5: Imágenes correspondientes a la elaboración del Storyboard



Fuente: Elaboración propia

Figura 6: Diseño de vestuario y confección de atrezzo



Fuente: Elaboración propia

Figura 7: Representación de la Pantomima 2012



Fuente: Elaboración propia

## 8. BIBLIOGRAFÍA

ALBERTO SAVA, (2006), Desde El Mimo Contemporáneo Al Teatro Participativo, Madres de la Plaza de Mayo, Argentina.

CARLES AUBERT, (2003), The Art of Pantomime, Henry Holt and Company, New York.

JOHN PEACOCK, (2006), The Story of Costume, Thames & Hudson, Reino Unido.

JULIO CASTRONUOVO, (2008), Lecciones de Pantomima (Arte / Teoría teatral), Editorial Fundamentos, España.

(1963), EL TRAJE A TRAVÉS DEL TIEMPO. UN LIBRO DE ORO DE ESTAMPAS (A/ ALB- 285), Ed. Novaro, México.

LESLEY COOKMAN, (2007), How to write a Pantomime, Accent Press LTD, UK.

R. J. BROADBENT, (2004), A History of Pantomime, [eBook #13469]

SITIOS WEB <http://www.teatro.meti2.com.ar/> (Noviembre 2014)

## JUANITO Y LAS HABICHUELAS MÁGICAS.

### ESCENA 1

### FUERA DE LA CASA

**Actores:** lavanderas, madre Dolores, hermana, Juanito, Casero, animales de granja, la Burra Bonita.

*Lavanderas (WW) corren al escenario armando revuelo desde el fondo:*

**WW 1:** ¡Vamos a tener que cancelar el espectáculo!

**WW 2:** '¡Es un desastre!'

*Se deduce por su conversación que un actor principal no se ha presentado. A alguien se le ocurre que pueden encontrar a un sustituto entre el público. Bajan la rampa y empiezan a buscar por las filas, escogiendo a diferentes personas y luego descartándolas por varios motivos.*

**WW 3:** OH, no, este es demasiado guapo. Este es demasiado joven. Pero, ¿has visto qué pies?

*Después de varios minutos se deciden por uno y le empujan por la rampa al escenario. De repente cambian de idea, devuelven a la persona al público y escogen a nuestra "planta" Entran la madre, la hermana y los animales y hay alboroto.*

*Cantan: OLD MACDONALD HAD A FARM*

*Juanito sube corriendo al escenario, tropieza y saluda a la audiencia.*

**Madre:** Oh, pero qué torpe eres! ¿No puedes ser más cuidadoso y más grácil? ¿Cómo tu hermana? *La hermana se regodea.*

**Juanito:** Pero, madre tenía prisa por venir a decirte que el casero viene hacia aquí y que ya es tarde para esconderse.

*Entra el Casero:* Tengo que cobraros la renta de este mes por la casa. Tiene que ser hoy. No puedo dejarlo pasar más!'

**Madre** (*lloriqueando, frotándose las manos y limpiándose en el delantal*) : Pero no tenemos dinero y la cosecha de aceitunas ha sido muy mala este año!

**Casero** *flirtea con la madre:* Quizás podamos llegar a un acuerdo, Dolores. Ya sabes que yo te aprecio mucho. (*le hace ojitos y pestañea*)

**Madre:** Para, por favor! Viejo verde! Deja que encuentre una solución!

*Casero se va soplando besos a Dolores.*

**Madre** *piensa un momento, repicando los dedos sobre su cara. y dice:* Juanito, vete a traer a Bonita

*Entran Juanito y la Burra Bonita*



**Hermana, Juanito, Burra Bonita** *cantan la canción: "A mi burro , a mi burro ..."*  
*(Canción tradicional española para niños)*

**Madre:** Si, todo este bailar y cantar está muy bien, pero esto no va a pagar el alquiler. Tenemos que vender a Bonita en el mercado del Jueves.

**Hermana** *(lloriqueando): OH, no, madre! Bonita, no! Ella es mi mejor amiga y ha estado conmigo toda mi vida! La quiero mucho. (Llora y abraza a Bonita y casi la estrangula) De todas formas, madre, ¿porqué somos TAN pobres?*

**Madre:** Bueno, nuestro casero trabaja para el gigante del banco y el gigante quiere hasta el último céntimo que podamos conseguir. Tu pobre padre murió arruinado y es todo culpa del gigante. *(Lloriquea y se limpia la nariz ruidosamente en el delantal)*

**Juanito y Hermana:** Pero, madre! ¡Debe haber otra salida!

**Madre:** Créeme, lo he intentado por todos los medios y no hay solución!

*Todos lloran y se quejan, especialmente la hermana de Juanito, mientras Juanito ata una cuerda alrededor del cuello de Bonita y tira de ella de mala gana.*

*Juanito hace como que anda sin moverse en un punto del escenario y el decorado de la casa sale despacio por la izquierda. El 3er lado de la casa se desdobra y se pone el fondo de la carretera en el escenario. Fondo con carretera sale por la derecha del escenario, luego fondo con Órgiva y finalmente el mercado aparece por la derecha mientras desaparece la carretera por la izquierda.*

## ESCENA 2

## MERCADO

**Actores:** Hueveros, mercaderes, Casero, Juanito, Bonita, Mago

*Bonita y Juanito siguen haciendo como que andan sin moverse del sitio y llegan al mercado. Quejándose.*

*Un cartel anunciando el mercado entre en el escenario seguido por los mercaderes que llevan los puestos para colocarlos. No están contentos. Se quejan de la crisis y de que no venden nada mientras entran en el escenario.*

*Entra el **Casero** cantando: Soy un Truhán, soy un señor!*

*Un mercader se lamenta citando un as líneas de "La Vida es Sueño":*

**Mercader 1:** - ¡Ay, misero de mi, ay infeliz! Apurar, cielos, pretendo, ya que me tratáis así!

**Mercader 2:** - Nos se llaman Los Hueveros porque somos tan pobres que usamos capas de huevos por dinero! -

*Percusionista del grupo de Sara empieza a tocar las palmas. El cantante ( ambos ya en el escenario) canta las palabras usadas en el FLASHMOB del Banco de Santander. Sara entra bailando de forma trágica.*

*Los mercaderes empiezan a llorar y el **Casero** llora también: No me gusta trabajar para el Gigante Banquero".*

**Mercader 3:** Bien! Porque Dolores no te va a hacer ni caso mientras trabajas para el gigante"

**Juanito:** Entonces, ¿nadie quiere comprar mi Burra? – *Juanito empieza a llorar también; todo el mundo llora a la vez.*

*La **Burra Bonita** está contenta porque no la pueden vender y empieza a reír, rebuznar y bailar: hee haw haw haw, hee haw haw haw haw.*

*Burra Bonita baila al ritmo de "Borriquito como tú, tururú!"*

*Entonces entra el Mago,*

**Mago:** Hola Juanito. Qué tal estas? Veo que no habido suerte y que no has podido vender a tu borrica, y es que tu madre y tú necesitáis venderla para poder comer.´

**Juanito:** Oye y ¿como es que sabes tantas cosas sobre mi? Si yo ni siquiera te conozco.

**Mago:** Porque soy un mago!´

**Juanito:** ¿Y tu podrías comprarme la burra?´

**Mago:** No pero si puedo hacer un trato contigo. Te la cambio por esta habichuela gigante mágica. Con ella ya no tendrás que preocuparte por el gigante!´

**Juanito:** Estupendo! Mamá se pondrá muy contenta!´

**Burra** *agacha la cabeza apenada (ohhh, del público) y se va con el mago cabizbaja.*

*El fondo del mercado sale por la derecha mientras Juanito hace como que camina de vuelta a su casa. Sale por la izquierda la carretera, después el jardín y luego la casa, en el sentido inverso al que se hizo en la escena anterior.*

**Juanito,** *(muy satisfecho consigo mismo): Madre estará tan contenta cuando vea lo que he conseguido a cambio de Bonita! (para frente al público y se dirige a ellos y luego continua caminado hasta que llega a su casa)*

### ESCENA 3

### FUERA DE LA CASA

**Actores:** Juanito, Hermana, Madre Dolores, Animales de granja, Lavanderas

**Madre** *está barriendo, hablando consigo misma: Ay, espero que este niño tonto no haya hecho nada estúpido. Es un buen chico en realidad, pero a veces hace cosas muy tontas (la Hermana recoge flores en el jardín).*

*Juanito llega a la casa*

**Madre:** *Bueno, Juanito, dime que has conseguido en el mercado. ¿Cuánto te han dado por Bonita?*

**Juanito:** ¡Mira, Madre! ¡Es increíble! Un mago me ha dado estas tres habichuelas mágicas y me ha dicho que ya jamás tendremos problemas con el gigante.

**Madre** *no puede creer lo que está oyendo: ¿Que tú qué? ¿Que te han dado qué? ¿Que traes QUÉ? ¿Quieres decir que has cambiado a Bonita por tres habichuelas? De verdad eres un inútil, ¿qué vamos a hacer ahora? ¡Ya no tenemos nada más que vender!*

**Hermana:** Oh, Juanito, ¿pero cómo has podido? ¡Mi querida Bonita por tres habichuelas! ¡Inútil, inútil!"

*Madre y Hermana empiezan a pegar a Juanito. Animales revolotean y hacen ruido alrededor*

**WW** *(llegan):* Pero, ¿qué es todo este lío? ¿Qué ha hecho Juanito ahora?

**Madre** *explica:* El lelo de mi hijo ha cambiado a Bonita por tres habichuelas! ¿Os parece poco?

**Juanito** *intenta defenderse:* Pero el Mago me prometió que estas habichuelas resolverían nuestros problemas para siempre ...

**WW:** Pero, ¡Juanito, hijo, te han engañado! Tenemos que ir a buscar a ese charlatán que se ha llevado a Bonita. ¡De verdad que hay gente para todo en Órgiva! ¡Un mago, un mago, pues sí que estamos buenos!

**Madre:** ¡Vete a la cama Juanito y hoy no hay cena!

*Juanito entra en casa cabizbajo.*

*Animales se van comentando y la Madre y la Hermana entran en casa también. Las luces se atenúan como si fuera haciéndose de noche y sale la Luna.*

*Juanito abre la ventana de su cuarto y mira al cielo un poco abatido por su fracaso. Pájaros cantan de fondo "SOMEWHERE OVER THE RAINBOW.*

*La mata de habichuelas empieza a crecer pero Juanito no se da cuenta porque tiene sueño y se despereza y bosteza. Después de la canción, Juanito cierra la ventana pero la mata sigue creciendo. Se apaga todo.*

*WW colocan el fondo con la mata y la escalera camuflada delante de la mata que crece.*

*Las luces se encienden de nuevo y canta un gallo.*

## ESCENA 4

## FUERA DE LA CASA

**Actores:** Madre, hermana, Juanito, Animales.

*Madre y Hermana salen de la casa. Se quedan pasmadas al ver la mata de habichuelas y miran hacia arriba cubriéndose los ojos.*

**Madre:** ¡Juanito, sal aquí fuera ahora mismo! ¡Mira esta monstruosidad! ¡Tapa toda la luz! Ven y córtalo con el hacha! ¡Lo que nos faltaba!

**Juanito:** ¡Guau, qué pasada! ¡Las habichuelas eran realmente mágicas!. Puede que esta mata lleve al castillo del gigante! Nadie ha sabido nunca donde está.

*Juanito pregunta a la audiencia si debe cortar la mata o no.*

**Juanito:** ¿Creéis que debo cortar la mata? (el público grita: Nooooo!!) Entonces, ¿Qué hago? (rascándose la cabeza) (el público contesta: Subir, subir!)

*Juanito empieza a trepar por la mata.*

*Fondo con nubes aparece y la casa desaparece por la izquierda del escenario.*

*Superman "vuela" en escena sobre un trolley cubierto por una nube, tirado de izquierda a derecha.*

**Juanito:** ¡Vaya, Superman! ¡Qué oportuno! Me viene de perlas tu ayuda."

**Superman:** ¿Qué haces aquí, Juanito?

**Juanito:** Quiero encontrar al Gigante que roba todo nuestro dinero. La gente de Órgiva ya solo tiene huevos para comer. ¿Puedes ayudarme, Superman?´

**Superman** mira su agenda: Lo siento, tío. No puede ser. Estoy ocupado hasta final del mes que viene. Hay tanto por arreglar en todas partes, que no doy a basto! Tendrías que llamar a mi secretaria y pedir cita.

*Superman sale por el lado derecho del escenario.*

*El fondo de nubes esconde la escalera y Juanito desaparece.*

*Aparece el fondo con el final de la mata y la tierra de los Munchkin por la izquierda y el fondo con el castillo por la derecha del escenario.*

## ESCENA 5

## FUERA DEL CASTILLO

**Actores:** Duendecillos, Reina, Mujer del Gigante, Juanito, Gallina de los Huevos de oro, Gigante

*Duendecillos llegan al escenario por la izquierda, rodeando a la Reina. Todo el mundo habla y se ríe. (ESCENA DE JANE)*

*Los niños duendes sacan metros de los bolsillos y empiezan a medirse y a medir a otros. Los brazos, las piernas (suena una pequeña música cómica de fondo) Los niños andan pavoneándose haciendo ver que son mayores, que ya no son niños pequeños. Los duendecillos adultos sonríen cariñosamente y hacen gestos que dan a entender que los pequeños son muy tiernos. Los niños hacen gestos y discuten entre ellos por la altura. Discuten sobre quien es mayor.*

**Niña duende más Baja:** Te he dicho que YO, soy la mayor. Tengo más años, así que soy más GRANDE.

**Niño Duende mas Alto:** Y yo te digo que el más GRANDE soy yo. Mírame. Yo soy más GRANDE *(haciendo gestos para abarcar su altura)*

**Niña duende más Baja:** Yo soy tu hermana, nací antes y por tanto, soy la más GRANDE.

**Niño Duende mas Alto: Pues** no, no tienes razón. ¡YO soy el más GRANDE!!

**Duendes adultos:** Niños, niños, dejad de discutir, por favor.

**Niña duende más Baja:** Es que no tiene razón. Yo soy la más GRANDE.

**Niño Duende mas Alto:** No, yo soy el más GRANDE.

**Niña duende más Baja:** ¿A que sí, mamá? ¿A que soy la más GRANDE?

**Madre duende:** Por supuesto, querida. Claro que eres la más GRANDE. Mira a tu padre y a mí. Yo soy la más GRANDE de los dos, sin duda.

**Padre Duende:** ¿Qué?!! Pero si yo soy el más alto, ¿cómo vas a ser tú más GRANDE?

**Madre duende:** ¡Pues claro!

**Padre Duende:** ¡Pues no!

*Se pelean e intentan medirse también persiguiéndose por el escenario y los niños duendes les miran desconcertados. Empiezan a cantar acompañados de la musica de "I am pretty, oh so perty" Canción muy cómica en la que los dos padres Duendes discuten.*

*Juanito sale por la derecha del escenario y mira alrededor. Sorprendido de ver a los duendes bailar.*

**Juanito:** ¡Oh, qué lugar tan bonito! ¡Y qué gente tan pintoresca! ¡Para nada lo que esperaba! Me encantaría quedarme y charlar con vosotros, pero tengo que ir al Castillo del Gigante ahora mismo.

**Reina:** Juanito, debes tener mucho cuidado con el Gigante. Tiene un genio de mil demonios y un carácter muy agrio. Además es avaro y egoísta. Quizás puedas pedirle ayuda a su mujer. Ella es más comprensiva. Que tengas mucha suerte; casi nadie se atreve a enfrentarse al gigante banquero. Los que lo han intentado

siempre han salido mal parados. Han perdido sus casas o sus trabajos. En fin todo...

Castle flat moves further forwards, centre stage

**Juanito** (*hablando al público*): Tendré que tener cuidado y encontrar la manera de entrar. Pero creo que un acercamiento directo será lo mejor.

*(Juanito toca en la puerta y la abre la mujer del Gigante)*

**Juanito:** ¡ Buenas tardes, señora. Me pregunto si sería tan amable de ayudarme. He venido desde muy lejos y necesito comida y un sitio dónde descansar. ¿Podría quedarme con usted, por favor?

**Mujer del Gigante:** Buenas tardes, caballero. me encantaría poder ayudarle, pero a mi marido no le gustan las visitas. Ummmm...

De todas formas, quizás pueda darle algo de comer. Pase, pero recuerde que tiene que estar muy callado o tendremos problemas.

*El fondo del castillo se abre y muestra la cocina. Las WW traen una silla, mesa y una cómoda*

## ESCENA 6

## COCINA DEL CASTILLO DEL GIGANTE

**Actores:** **Mujer del Gigante**, Juanito, Gigante, Gallina de los huevos de oro.

*Juanito está comiendo y charlando con la Mujer del Gigante. Está intentando conseguir información sobre el Gigante.*

**Juanito:** Querida señora, es usted tan amable. ¿Lleva mucho tiempo casada con el Gigantes? ¿Y él es tan amable como usted? ¿Y en qué trabaja? ¿Está mucho tiempo fuera de casa?

**Mujer del Gigante:** ¡Ay, pues sí! ¡Algunas veces me encuentro muy sola! No tiene muy buena fama entre los vecinos, pero es que hay que conocerle. No es tan malo en realidad.

*Juanito canta la canción "¿Y cómo es él? de José Luis Perales . Los dos bailan hasta que oyen al Gigante llegar, dando zancadas y su voz resuena ...*

**Gigante:** Fi, fai fo fam , huelo la sangre de un andaluz patán

¡Mujer del Gigante: "¡Ay, madre! ¡Rápido, rápido! ¡Escóndete! ¡Viene mi marido! Métete en esta cómoda.

*Juanito se esconde en la cómoda.*

**Gigante:** Puedo oler a un humano. Estoy seguro de que hay alguien aquí.

**Mujer del Gigante:** *´ No, no, no hay nadie, te lo aseguro. Ven , siéntate y cómete esta deliciosa comida que te he preparado. ´*

*La mujer trae un enorme plato de comida.*

El Gigante se sienta a comer a regañadientes y dice a voces: *´Y ahora, mujer, tráeme a la gallina de los Huevos de Oro".*

*La mujer trae a la gallina desde la izquierda del escenario y se va quejándose de la avaricia de su esposo.*

**Gigante** (hablando a la Gallina): Pon huevos para mí!

*La Gallina pone 3 huevos y Juanito asoma al cabeza por la cómoda. El Gigante se queda dormido. Juanito sale de la cómoda coge los huevos y sale corriendo del escenario por la derecha.*

*El fondo con la cocina se cierra, se vuelve para mostrar el exterior del Castillo y sale por la derecha. Sale el fondo del jardín o casa por la izquierda. Sale el fondo de la escalera-mata de habichuelas por la derecha. Las WW se quedan delante del escenario ocultando a Juanito mientras sube unos cuantos peldaños de la escalera.*

## ESCENA 7

## FUERA DE LA CASA

**Actores:** Madre, Hermana, Juanito, Animales de granja, WW

*WW charlando delante de la mata-escalera con la Madre*

**WW 1:** *´ Dolores, tú sabes que el casero quiere algo contigo y tampoco está tan mal ...´*

**WW 2:** *´Y yo he oído que ha dejado de trabajar para el Gigante y ha encontrado otro trabajo. Ahora ayuda a gente en apuros. Creo!*

**Hermana:** Mamá, a lo mejor deberías pensártelo!

**Madre:** Lo creeré cuando lo vea! Además desde cuando la solución a los problemas de una mujer pasa por casarse con el primero que pasa? No se yo! He decidido que voy a ser fuerte y que voy a sobrevivir a esto, pase lo que pase.

*Se enciende un ventilador al frente del escenario, que se enfoca directamente a la madre, que canta la canción "Sobreviviré" de Mónica Naranjo, exagerando los gestos como si estuviera luchando contra una tempestad.*

*OPCIÓN B: Canción "I will survive" de Gloria Gaynor.*

**Juanito:** ¡ Cuidado ahí abajo, que voooooyyyy!

*WW, la Hermana y la Madre se apartan de la escalera y Juanito cae al suelo.*

**Madre:** ¡ Oh Juanito, estaba tan preocupada por tí, mi querido hijo!

**Hermana:** ¡ ¿Qué ha pasado ahí arriba? ¿Has visto al Gigante? Cuenta, cuenta, ...

**Juanito:** *(habla muy rápido, gesticulando y aturullándose)* Ha sido increíble. Primero me encontré con unas personillas pequeñas que cantaban y bailaban y luego pude entrar en el castillo y conocí a la mujer del Gigante, que me invitó a comer. Después llegó el gigante rugiendo y tuve que esconderme porque me quería comer y al final pude robarle estos huevos de oro. Los pone una gallina que tiene escondida el gigante y ....

**WW 2:** ¡ Pero, serás lelo! Porque no cogiste la gallina en vez de los huevos?

**WW 3:** ¡ ¡Pedazo de membrillo! ¡Ahora tendrás que volver y robar la gallina!

**Juanito:** *(se rasca la cabeza, porque no es muy listo)* ¡ ¿De verdad tengo que ir otra vez? El gigante es muy fiero y su mujer me reconocerá y sabrá que fui yo quien robó los huevos.

*Juanito pregunta al público... (muchas veces, porque en realidad no quiere ir)*

**Madre:** Necesitas un disfraz, Juanito. Espera, ponte esto. La mujer del Gigante pensará que eres un inspector de Hacienda y no tendrá más remedio que dejarte entrar.

**Juanito:** pero, ¿qué le digo cuando me pregunte?

**Madre:** Pues, piensa mientras subes la mata. Ya se te ocurrirá algo. Anda, anda ...

*Juanito se pone el disfraz y empieza a escalar.*

*WW traen un panel blanco con una proyección de Juanito subiendo la mata con pájaros volando (no hay Superman esta vez) (Esta parte estará filmada y editada de antemano) Fondo con nubes tapa el fondo con la casa y esta sale por la izquierda. El fondo con el Castillo sale por la derecha. El fondo con la tierra de los Duendes entra al escenario por la izquierda.*



## ESCENA 8

## COCINA DEL CASTILLO

**Actores:** Mujer del Gigante, Juanito, Gallina , Gigante

*Fondo con el castillo se mueve hacia delante en el escenario, Juanito llama a la puerta y abre la Mujer del Gigante..*

**Mujer del Gigante:** Hola, ¿En qué puedo ayudarle?

**Juanito:** *(con acento muy grave)* ¡Buenas tardes, señora! Soy inspector de Hacienda y estoy aquí porque hemos oído que tienen ustedes una fuente de ingresos que no han declarado. Supongo que saben ustedes que eso es un delito fiscal muy serio y que está penado con graves multas y cárcel en el código penal.

**Mujer del Gigante:** Ay, mi madre! ¿Y ahora que hago? Es que es mi marido quien se encarga de todo eso. Yo no sé nada de cuentas, ni de dinero ninguno.

**Juanito:** Me temo, señora, que no tiene usted excusa ¿o es que no sabe usted que su marido trae a casa huevos de oro?

**Mujer del Gigante:** ¡Ay, que lo saben todo!! *(dirigiéndose al público, muy nerviosa)*. Pues verá, es que como a mi prima que está casada por parte de madre con el Duque del Pimpollo no le pasó nada, porque dijo que ella no sabía, que era su marido, y que no tenía ni idea de cuanto costaba el chalé, ni el jaguar, ni el abrigo de piel, ni el Rolex, ni las vacaciones en las Bahamas, ni los centollos, ni el collar de perlas, ni nada de nada, y que las bolsas de dinero habían aparecido sin querer debajo de la cama y que no sabía que la tarjeta era negra y que ....

**Juanito:** Basta, basta, señora! Tendrá usted que dejarme pasar para aclarar este asunto.

**Mujer del Gigante:** De acuerdo, pero tendremos que arreglarlo antes de que venga mi marido. No puede usted quedarse mucho rato. ¿Cual me ha dicho que es la pena por comerse a un inspector de hacienda?

*El fondo con la tierra de los Duendecillos sale por la izquierda del escenario. El fondo del castillo se abre para ver la cocina; se oye de pronto la voz del Gigante. Empujamos la cómoda al escenario por la derecha; también un fondo con una silla grande y una mesa.*

**Mujer del Gigante:** Oh no, escóndase en la cómoda, que viene mi marido!´

*Juanito se esconde en la cómoda.*

*El Gigante entra olisqueando la habitación*

**Gigante:** Hummm, Fi fai fo fam, huelo a humano gusano!

**Mujer del Gigante:** ‘ No, no querido, lo que hueles es el guiso de cochinito que te he hecho. Siéntate a comer!’

*El Gigante come mientras la mujer le observa nerviosa, mirando a la cómoda.*

**Gigante:** Muy bueno, querida. Ahora tráeme a la gallina!’

**Mujer del Gigante:** ¿No estás cansado, querido? ¿No sería mejor que te echases a dormir y dejar que descansen hoy la gallina?

**Gigante:** No me contradigas, mujer! Soy el Gigante y cuando digo que se haga algo se hace y punto. Si digo que quiero huevos de oro ahora, los quiero ahora. Nadie va a decirme lo que tengo que hacer.

*La mujer trae a la gallina agachando la cabeza y mirando de reojo la cómoda. Juanito mira desde la cómoda. La gallina pone un huevo y el Gigante se ríe satisfecho.*

**Gigante:** Ja, ja! Menudos tontos ahí abajo. Los tengo a todos en mis manos. Ja, ja, ja!

*El gigante se despereza de sueño y tras unos minutos se queda dormido, acariciando a la Gallina que se duerme a su lado.*

*Juanito sale de la cómoda y llama a la gallina.*

**Juanito:** Pss, psss! Pitas, pitas, gallinita. Ven aquí bonita! ¿No estás triste y asustada aquí? Vente conmigo y podrás vivir con otros animales en mi granja que te harán compañía.

*La Gallina se lo piensa y después de acerca a Juanito. Los dos salen por la izquierda del escenario.*

*El Gigante se despierta y al ver que no está la Gallina ruge de ira: ¿Pero, dónde está mi gallina? Voy a cortar en rodajas a quien se la haya llevado ...*

*El Gigante sale por la izquierda del escenario (Música de persecución)  
Se oscurece el escenario*

*Sale el fondo de la Cocina por la derecha y entra el de la casa por la izquierda. También la escalera - mata sale al escenario por la derecha.*

## ESCENA 9

## FUERA DE LA CASA

**Actores:** Madre, Hermana, Juanito, Gigante, WW, Animales, Gallina, Superman

*Juanito y la Gallina se esconden detrás de las WW, que miran hacia arriba y tapan la mata. Podemos oír a Juanito, pero no le vemos aún.*

**Juanito:** Ten vuidado, gallinita!

*Se oyen cloqueos y aleteos de la gallina.*

*WW se apartan para dejar ver a Juanito y la Gallina, como si acabaran de descender de la mata . Después cubren la mata otra vez.*

*Revuelo general, la Madre y la Hermana salen corriendo de la casa, mientras oímos gruñidos de dolor y golpetazos y finalmente, un gran golpe en el suelo, cuando el Gigante cae de bruces. Ya no lleva los zancos y se mira las piernas extrañado de su estatura tan pobre.*

**Hermana,** mirando al Gigante de arriba a abajo: ‘Ummm, no pareces tan grande después de todo!’

**Juanito:** Era mucho más grande, créeme! A que sí? (*preguntando al público*) Pero se ve que bajar de la nube no le ha sentado nada bien (*con sarcasmo*). Ahora ya no da tanto miedo. Ja!

**Madre:** Sí, sí, pero no nos engañemos, aunque parezca caído, todavía es peligroso. Creo que necesita rehabilitación. ¡Ya sé! Le mandaremos a vivir un año con cada familia que haya perdido su casa por su culpa. Así sabrá lo que es bueno.

*Superman entra vestido de Clark Kent.*

**Superman:** Tengo entendido que el Gigante ha caído en vuestro jardín y he venido a hacerle una entrevista.

**Hermana** se dirige a Superman: ‘¿Tú eres Superman, verdad?’

**Superman** insiste: No, no, no soy el reportero local, un hombre normal, sin poderes especiales, ni nada, ...

**Hermana:** Estás mintiendo. Abrete la camisa, a ver si es verdad o no!º

*Todo el mundo mira con curiosidad y ve como Superman se abre la camisa a regañadientes para revelar la S.*

**Superman** (*a la Hermana*): Pero, ¿cómo te has dado cuenta?

**Hermana:** Pues porque he visto las películas.

**Madre:** Está bien que hayas venido. Queremos encomendarte un trabajo para la comunidad. Este hombre necesita vigilancia y rehabilitación y hemos decidido que pague el precio de sus injusticias sirviendo a quien las ha sufrido. ¿Podrás vigilar que así se cumpla?

*Acuerdo general de los presentes.*

*Superman accede a hacer el trabajo y se lleva al Gigante por la izquierda del escenario.*

**Juanito:** Ahora que hemos resuelto esto, vámonos a Órgiva y compartamos el botín con nuestros vecinos.

*Acuerdo general de los presentes. Salen del escenario haciendo un moonwalk hacia la derecha, charlando felices y animados. cogidos del brazo.*

*El fondo con la casa sale por la izquierda, se despliega el de la carretera, luego el de la ciudad y luego el mercado. Todos los fondeos se mueven hacia la izquierda dejando el del mercado en el centro del escenario.*

## ESCENA 10

## MERCADO

**Actores:** Todos.

*El mercado está triste y poco animado. Los tenderos van vestidos de gris y negro.*

*Entran Juanito y todos los demás y van al primer puesto y compran algo. Luego compran algo en el siguiente y los tenderos se van animando y sonriendo. les pagan con huevos de oro. Cambien y se ponen ropas de colores.*

**Madre y Hermana:** ¡Tenemos dinero para pagarlos a todos. Oh, qué naranjas tan ricas! Y que vestidos más monos!

**Juanito:** *(hablando al público)* Ahora los hueveros, nos podremos llamar hueveros por una buena razón.

Monólogo de Kevin .

**WW 1:** ¡ Bueno, bueno, ya terminarás más tarde.... Pero, puede alguien decirnos dónde está el Mago que se llevó a la burra Bonita?

*Entran el Mago y la Burra, que se esconde detrás de los mercaderes.*

**WW2:** ¿Dónde está la Burra? *(al público)*

**Público:** ¡Está detrás de vosotros!!

*La Hermana corre hacia la Burra y la abraza por el cuello. Los animales se unen al grupo y bailan.*

El **Mago** explica: Yo sabía todo el tiempo que las cosas se arreglaría y que Juanito arreglaría el problema. Aquí teneis a Bonita.

*El casero y Dolores (Madre) entran.*

**Casero:** Dolores, ya no trabajo para el Gigante. Ayudo a personas sin hogar. He entendido cuál es mi misión en la vida. Por favor, ¿te casarás conmigo?

**Madre:** Vale, pero solo porque eres un buen hombre.

Entra la **Mujer del Gigante:** He decidido venir a vivir a Órgiva, devolver todo lo que no sea mío y empezar una nueva vida en este precioso lugar con personas de verdad.

**GIGANTE:**

*(en el frente del escenario)*

Señoras y Señores,  
con el corazón más limpio  
y la lección aprendida,  
me vuelvo para mi Órgiva,  
a vivir mejor la vida.  
Muchas gracias y hasta siempre.

*Saludos y reverencias.*

*Todos cantan la canción de despedida  
!QUÉ VIVA ORGIVA!*



## LA LIBERTAD VULNERADA LA POESÍA DE LA LIBERTAD FRENTE A LA PROSA DE LO COTIDIANO

MANUEL BERMÚDEZ VÁZQUEZ  
UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA  
manuel.bermudez@uco.es

### RESUMEN

El concepto de libertad ha sido estudiado con intensidad por gran parte de los filósofos políticos contemporáneos. Sin embargo, la libertad está, hoy más que nunca, sometida a numerosos vaivenes analíticos, a fuertes presiones políticas y al estupor del ciudadano que vive en pleno apogeo de la sociedad del consumo. No queda sino la reflexión sobre este tema, de lo contrario estaríamos condenándonos a vivir el esplendor de una distopía largamente vaticinada tanto por George Orwell como por Aldous Huxley. Y eso es lo que ofrecemos en estas páginas, una reflexión sobre qué es lo que queda de la libertad en nuestro tiempo.

**Palabras clave:** Libertad, filosofía, contemporaneidad, pensamiento crítico, filosofía política.

### ABSTRACT

The concept of freedom (or liberty, we are not going to differentiate it here) has been intensively studied by many contemporary philosophers. However, freedom is, today more than ever, subjected to numerous analytical fluctuations, to strong political pressure and to the stupor of citizens living at the height of the consumer society. The only thing left is the reflection on this issue, otherwise we would be condemning ourselves to live the splendour of a dystopia long foretold by Orwell and Huxley. And that is what we offer in these pages, a reflection on what remains of freedom in our time.

**Key words:** Freedom, philosophy, contemporaneity, critical thinking, political philosophy.

## I

*“¿Quién es el que goza de tanta libertad que ya no desee más?”*

Leonid Andreiev, *Sascha Yegulev*.

Tradicionalmente, la libertad se define, en términos filosóficos, como la capacidad de elegir sin coacciones externas ni internas. Probablemente, esta definición, como todas las que podamos proponer, no sea canónica y se quede corta a la hora de abarcar completamente las complejidades de un concepto que es parte connatural de la naturaleza humana. Se es hombre por cuanto se es libre y se es libre por cuanto se es hombre. La imbricación de la libertad con la naturaleza humana es de tal carácter que una no se entiende sin la otra, de modo que, lo mismo que es imposible definir al hombre, resulta tremendamente complicado definir la libertad.

Decíamos, entonces, que vamos a partir de la definición siguiente a la hora de analizar la abstracción intrínseca al concepto: Libertad es la capacidad de elegir sin coacciones internas ni externas. Pero se da una paradoja: cuando, después de un análisis de diversas opciones, elijo una, me siento empujado, obligado a ejecutarla; a veces, después de haberla elegido, siento la obligación como algo no deseado. ¿Cómo es posible que lo que yo elijo libremente se pueda convertir en una obligación que desearía no cumplir?

El problema anterior se debe a que la libertad tiene dos caras:<sup>1</sup> por una parte, la libertad negativa consiste en no estar sujeto a coacciones, en estar libre de ellas; por otra parte, la libertad positiva consiste en elegir lo mejor para cada uno, es una libertad para elegir la conducta que nos proporcione una vida buena. Vamos a desarrollar estos dos sentidos de la libertad para iluminar los componentes de nuestra conducta moral.<sup>2</sup>

Una rápida mirada a la idea de libertad positiva como fundamento de la conducta moral nos puede servir, también, de orientación. Los animales disponen de una amplia dotación de instintos que les permiten respuestas rápidas y adaptadas a sus estímulos o necesidades. La conducta instintiva se manifiesta de forma idéntica en todos los individuos de la especie. Además es innata, es decir, viene programada desde el nacimiento, aunque cada rasgo se vaya manifestando en distintos momentos de la vida. Esta cuestión provoca, entre otras cosas, que podamos decir que las hormigas de los tiempos de Pericles sean las mismas hormigas que hay en nuestro tiempo. Los animales no cuentan con sentido histórico alguno, son, por decirlo sin ambages, a-históricos, todo lo contrario que los seres humanos, una de cuyas esencias es el carácter histórico.<sup>3</sup>

Sin embargo, la dotación instintiva del ser humano es mínima. Ante el mismo estímulo, dos personas pueden adoptar conductas muy diferentes. Pues bien, a esa capacidad de elegir respuestas, a esa liberación del estímulo, es a la que, en primer término, se llama *libertad*. Ahora bien, puesto que nuestra vida no nos viene programada por nuestros instintos o por nuestra dotación genética como les pasa a los demás animales, tenemos

---

<sup>1</sup> Berlin, (1990: xiii-xvi).

<sup>2</sup> Rachels, (2007).

<sup>3</sup> Ortega y Gasset, (1983: 283-285).



que decidir cada uno lo que vamos a hacer, somos libres, tenemos que decidir nuestra vida, nuestra conducta. La conducta realizada desde la libertad es precisamente lo que se llama conducta moral. El enfoque desde el que partimos a la hora de realizar este ensayo no es un enfoque pesimista que considera esta característica de la libertad como una carga,<sup>4</sup> sino todo lo contrario: nosotros vemos en la necesidad de tener que elegir cómo afrontar los desafíos de la vida la esencia misma de lo humano.

Frente a la libertad negativa, la libertad positiva está orientada a tener una vida buena. La función de la libertad no termina en ser fundamento de la conducta moral. Va mucho más allá. Las decisiones sobre nuestra vida no se toman a la ligera. La libertad nos prohíbe que elijamos cualquier cosa de modo arbitrario. La libertad vacía de contenido es como un río sin agua: no es un río, no es libertad. Las elecciones hechas en libertad tienen un propósito, un horizonte (a pesar de la carga metafórica enorme de este último concepto, pues el horizonte no es sino la línea que se aleja conforme te acercas y ello le da un aura de desiderátum, de algo inalcanzable a la que, naturalmente, queremos resistirnos). Elegimos aquello que satisface nuestras necesidades o expectativas; nuestra libertad nos empuja u obliga a buscar una vida buena.

Libertad, pues, no es una condición suficiente de los actos moralmente buenos, de la buena conducta moral; como el cimiento no es todo el edificio. Siguiendo la metáfora, igual que el cimiento se construye en vistas al edificio que va a sostener, la libertad se orienta a sostener una conducta moral que nos proporcione una buena conducta moral, una vida buena. La libertad, como el cimiento, no es vacía, no es libertad para cualquier cosa; es para construir el edificio de nuestra vida buena. Cuando entendemos la libertad como capacidad y exigencia de llenar nuestra vida con una vida buena, hablamos de libertad positiva porque está orientada a poner algo en nuestra vida para que sea buena.

Las acciones morales, pues, tienen que ser libres pero, a la vez, una vez hecha la elección, las percibimos como obligatorias para obtener el bien que perseguimos. Pero obligatorias no significa forzadas, porque somos nosotros mismos quienes nos las imponemos. Una acción forzada requiere que se ejerza desde el exterior la presión para llevarla a cabo, una acción obligada implica que la presión se ejerce desde el interior de cada uno de nosotros.

La libertad es el fundamento en que se sostiene toda acción moral, porque, si la acción es libre, también es moral (aunque sea buena o mala). El concepto contrario es amoral: una piedra no puede ser moral, es amoral, un sueño es amoral, un accidente fortuito es amoral. Se trata de un sentido amplio de la palabra "moral" porque abarca todos los actos libres: buenos y malos, morales e inmorales. Es la libertad negativa porque entendemos que actuamos moralmente (bien o mal) cuando nuestras acciones no dependen nada más que de nosotros mismos.

---

<sup>4</sup> El existencialismo es la corriente filosófica que tenemos en mente en este caso. Podemos ver un caso paradigmático de esta perspectiva pesimista en ese testamento filosófico que es la obra de Jean Paul Sartre, *Les mots*.

Como colofón a este bloque introductorio y definitorio consideramos importante señalar un par de cuestiones que son, a nuestro modo de ver, importantes. La primera es que, como se comprobará, resulta en extremo arduo lograr definir la libertad sin recurrir a términos de su misma familia. Ni siquiera tenemos el atenuante de la dificultad de definir este tipo de conceptos abstractos, pues lo mismo no ocurre a la hora de enfrentarse a términos similares, pues no todos requieren el uso de palabras de origen etimológico similar. La segunda cuestión es el esfuerzo voluntario que hemos hecho por mantener el sintagma “vida buena” con este orden preciso de palabras y es que el idioma es importante, ya que en español el matiz es clave, no es lo mismo vivir la “buena vida” que vivir la “vida buena”.

## II

*“Aquellos que alguna vez han valorado la libertad por sí misma creen que ser libre para elegir y no ser elegido es el ingrediente inalienable que nos hace humanos”.*  
Isaiah Berlin, *Four Essays on Liberty*.

Hemos ofrecido una definición más o menos académica del concepto de libertad con objeto de poder partir, *more socratico*, desde una base si bien no del todo firme, si al menos no tan tambaleante como habría ocurrido de no hacerlo.

El contexto en el que gran parte del mundo vive hoy en día ha producido una situación que podríamos definir como paradoja conceptual. La idea de apertura con la que tratamos de iniciar este ensayo, la de que la libertad es parte fundamental del hombre, está siendo sometida a una serie de presiones resultado de la crisis económica y del nuevo papel que los ciudadanos de los países democráticos se han visto obligados a representar. Si tenemos en cuenta la definición de libertad que proponemos y la analizamos detenidamente, podemos comenzar por el concepto de elección. Elegir algo consiste, al menos como punto de partida, en poder acceder a una panoplia de posibilidades, a un elenco de cuestiones, a un abanico de alternativas. Cuando no existen posibilidades donde elegir, podemos deducir que no existe libertad. Ahora bien, y esta es una de las tesis básicas iniciales con las que presentamos en presente ensayo, si la reacción de las democracias occidentales ante la crisis económica que afecta al mundo entero desde hace un lustro implica una única receta, una única propuesta para resolverla y ni se tienen en cuenta otras alternativas, ahí estaríamos empobreciendo la idea de libertad que va aneja al concepto de democracia.

Una de las cuestiones que ha quedado más clara en toda Europa ha sido que, independientemente del color político de los partidos que hayan accedido al poder en los últimos años, todos se han visto obligados a gobernar según unos criterios económicos unívocos pertenecientes al liberalismo económico entendido de una determinada manera. Dicho de otro modo, las recetas económicas con las que se ha afrontado en gran parte del mundo la crisis económica son todas pertenecientes al capitalismo más radical, menos social. Ya gobernara la izquierda, ya lo hiciera la derecha, todos los líderes políticos se han visto obligados a seguir obedientemente los mandatos de los mercados. Los

mercados, ese ente informe, amenazante, sin identidad, y del que, en cambio, muchos de los ciudadanos de a pie forman parte sin ser conscientes de ello, se han mostrado, además, tremendamente alérgicos a la democracia y, por ende, a la libertad. Podemos citar algunos ejemplos en el seno de la propia Unión Europea. El anterior primer ministro griego, Yorgos Papandreu, líder del poderoso partido socialista griego, el Pasok, anunció que se proponía a convocar un referéndum para consultar con su pueblo si estaban dispuestos a afrontar los recortes de todo tipo que se les venían encima caso se aceptara la ayuda financiera de la Unión Europea. No creo que nadie objete que un referéndum es una forma democrática de consulta popular. Pues bien, la propuesta de Papandreu no duró ni dos días, después de los cuales se produjo la dimisión del primer ministro fruto de las presiones internas y externas, tanto de los mercados como de los miembros de su partido y de la oposición. Los mercados se mostraron sumamente contrarios a cualquier tipo de consulta popular. El mundo de las finanzas mostraba, así, su poder a la hora de intervenir en los asuntos internos de cualquier país. Se cortaba de raíz la posibilidad de ejercer uno de los derechos fundamentales al pueblo griego, se ponían cortapisas a la libertad.

Se me ocurre otro ejemplo que puede ser citado también ocurrido en Europa. Silvio Berlusconi fue durante años primer ministro italiano. Dirigió de forma controvertida los destinos de su país durante más de una década, sin embargo no aguantó ni dos semanas el asedio de los mercados. Al poco tiempo de la presión sobre la deuda de su país se vio obligado a dimitir. En su lugar designó a un gobierno de tecnócratas. Existe una imagen que es elocuente por sí misma. Los nuevos miembros del gobierno italiano, designados que no elegidos, no eran conocidos por los periodistas que se ocupaban de los asuntos parlamentarios y políticos del país transalpino, de modo que estos se veían obligados a acudir al hemiciclo con una foto con los nombres de los ministros para poder identificarlos en sus intervenciones. No podemos cuestionar la buena voluntad de los nuevos ministros, ni que sus intenciones sean buenas y traten de buscar lo mejor para su pueblo, pero de lo que no cabe la menor duda es que la democracia italiana ha visto en carne propia cómo la libertad democrática ha sido sacrificada en el altar de los mercados. Ninguno de esos nuevos ministros fue elegido, no hubo intervención popular para designarlos, los ciudadanos no fueron consultados. Es, salvando las distancias, un ejemplo terrible de despotismo ilustrado en pleno siglo XXI.

Y podemos preguntarnos entonces, ¿dónde queda la libertad? ¿Dónde está esa panoplia de alternativas que exige la libertad para poder elegir entre ellas? ¿Solo existe una manera de afrontar la actual crisis? ¿No estaremos enfrentándonos más bien a una crisis democrática y de libertades más aún que a una crisis económica? La situación actual parece arrojar como resultado una serie de dudas sobre el propio sistema con el cual nos regimos. Estas dudas están hermanadas, indefectiblemente, con la pérdida paulatina de las libertades democráticas en el seno de los países occidentales que tanto énfasis han puesto en los últimos años por arrogarse el derecho de ser representantes de la verdadera democracia, cuando podemos ver, con los ejemplos dados, que quizá no sea así, que Europa ya no es el baluarte de la democracia y los derechos sociales que trataba de ser.

## III

*“La libertad, Sancho, es uno de los más preciosos dones que a los hombres dieron los cielos; con ella no pueden igualarse los tesoros que encierran la tierra y el mar: por la libertad, así como por la honra, se puede y debe aventurar la vida”.*

Miguel de Cervantes, *Don Quijote de la Mancha*  
(Segunda Parte, capítulo LVIII).

Si hay una zona en el mundo donde la libertad está siendo conculcada de una forma más paradójica es en Europa. La paulatina cesión de soberanía que muchas democracias europeas están permitiendo es un proceso que merece un análisis detallado. Sobre todo si tenemos en cuenta que se trata de uno de los polos democráticos de mayor fuerza e influencia en todo el mundo. Europa, encarnada por ese ente supranacional que es la Unión Europea, está asistiendo impasible al huracán económico que se le ha venido encima. No podemos dejar de sorprendernos al contemplar que países de tradición democrática consolidada como Grecia, Italia, Portugal o Irlanda ven reducidas sus cuotas de soberanía de manos de los mercados. No solo algunos de estos gobiernos han sido formados por tecnócratas que no concurrieron a las urnas y, por lo tanto, no fueron elegidos por el pueblo, sino que también vemos cómo trata de maquillarse este evidente atentado a la libertad de los ciudadanos mediante maniobras mediáticas en ocasiones burdas.

En Grecia, verbigracia, quizá apelando a la tradición platónica, se habló de la formación de un gobierno de notables. La propia expresión, con evidentes reminiscencias de la *República* platónica, representa, de nuevo, la claudicación de las libertades ciudadanas, el sacrificio de la política en el altar de la economía.

Aparece evidente que, en un ensayo que se ocupa de la reflexión sobre la libertad, tratemos de ver su presencia real en nuestras sociedades. Ya desde la obra ya citada de Isaiah Berlin, *Cuatro ensayos sobre la libertad*,<sup>5</sup> ha habido un debate intenso sobre si la libertad es un concepto abstracto o no. Si consideramos que la libertad puede ser un concepto concreto, prácticamente medible empíricamente, quizá estemos haciendo bien en analizar la situación de las libertades en estos comienzos del siglo XXI.

Quizá, en este maremágnum de crisis económica global y crisis identitaria y de valores que está sufriendo el mundo occidental en particular, deberíamos comenzar nuestro análisis por la reflexión de uno de los pilares sobre los que, tradicionalmente, se han sostenido las democracias y las libertades que estas representan: la división de poderes y el acceso a la información. Comencemos por esta última, la información.

Una de las ideas que defiende el relato contemporáneo sobre la libertad es que esta se apoya en el fluir de información que permiten los medios de comunicación.

---

<sup>5</sup> Berlin, (1990).

De hecho, y como expresión enfática del poder que los medios de comunicación han ido acumulando en las últimas décadas, a la sociedad contemporánea se la ha etiquetado como “sociedad de la información”. Sin embargo, esto no parece sino una de las trampas del sistema. Lo paradójico es que podemos presentar un análisis que muestra lo contradictorio de esta situación. Existen, al menos, cinco tipos diversos por los que este flujo de información que recibimos y que debería contribuir al desarrollo de las libertades de los países que disfrutaban de él, se convierte en fuente de desinformación.<sup>6</sup> Estos cinco elementos son:

1) Desinformación por cantidad. Ante la gran cantidad de información que recibimos, esta se convierte en ruido. No tenemos la capacidad de retener, valorar y ordenar este alud informativo. Nuestro cerebro no está diseñado para entender una cantidad tan grande de datos. La edición dominical del *New York Times*, contando todos sus suplementos, tiene más de 600 páginas. Semejante cantidad de información es imposible si quiera leerla, sobre todo si tenemos en cuenta que el lunes arrancaríamos de las prensas una edición del periódico totalmente nueva.

2) Desinformación por velocidad. El vértigo de la información hace que una tragedia oculte otra. La hiperbolización de los eventos que llevan a cabo los medios de comunicación provoca que una noticia desdibuje a otra en el rato que va de un telediario a otro. Como escuché una vez en el metro de Buenos Aires: “no hay nada más viejo que el periódico de ayer”. La velocidad de las noticias hace que estas pierdan sus bordes, su forma, y se confundan con el fondo que, además, no es otra cosa que ruido.

3) Desinformación por pornografía. El exhibicionismo de la imagen genera una competencia hacia la obscenidad que acaba eliminando cualquier criterio de gusto o discriminación. La realidad se nos muestra tan directa, tan desnuda, que el cerebro no puede sino crear mecanismos de defensa psicológicos para evitar el sufrimiento. Un ejemplo interesante de esta cuestión puede estar en la famosa foto que consiguió el premio Pulitzer en 1994. El fotógrafo, Kevin Carter, se acabó suicidando poco después. Esta foto, con su obscena muestra de una realidad conmovedora y durísima es un ejemplo claro de esta figura. En los años 80 los medios de comunicación mostraron continuamente e insistentemente las terribles imágenes de la muerte y la desolación que las hambrunas que padecía el cuerno de África estaban provocando, curiosamente, esta situación condujo al efecto contrario que pretendía, la opinión pública de medio mundo quedó anestesiada ante tanto dolor y tanto sufrimiento. Las imágenes ofrecidas, claro ejemplo de desinformación por pornografía, no podían ser asimiladas por las personas que las veían y la respuesta que se producía era la de bloquear el pensamiento ante semejante atrocidad.

4) Desinformación por simplificación. El funcionamiento mismo de los medios de comunicación, del lenguaje comunicacional, necesita de mensajes cortos y directos eliminando todo lo que sea complejidad del matiz que, por otra parte, es necesario para una comprensión de la cuestión. El primero en quedar mortalmente herido ante esta

---

<sup>6</sup> Ramoneda, (2000).

situación es el análisis y sin análisis no puede haber crítica ni propuestas alternativas. Los mensajes simples, breves, se convierten en intentos torpes de reflejar la complejidad de la realidad que tienen detrás.

5) Desinformación por homologación. Cada información tiene su puesto, su turno en las noticias, cada dato tiene su recipiente preparado en cada medio en el momento que se estima oportuno. De aquí viene el orden que tienen las noticias en los periódicos o en los telediarios: nacional, internacional, economía, deportes, etc. Se presentan estas informaciones de forma compartimentada y desvinculada del resto de la realidad. Se muestra así el componente de desinformación que esta figura plantea. Las noticias se ofrecen como si formaran parte de compartimentos estancos que no tienen relación con el resto de la realidad, siendo esto completamente equivocado, ya que, si algo tiene el mundo de hoy en día es su carácter interrelacionado. No se puede entender el funcionamiento de una red contemplando exclusivamente uno de sus agujeros.

En cuanto a la división de poderes, es evidente que esto es un mito. Podemos afirmar sin ambages que, hasta donde alcanza nuestro conocimiento, en ningún país occidental se respeta escrupulosamente este concepto. Los órganos de dirección del poder judicial son elegidos por el poder ejecutivo y el poder legislativo también se ve una y otra vez, sometido a los mecanismos de poder del ejecutivo. Así, podemos comprobar que la situación política actual es un pálido reflejo de lo que realmente debería ser.

Resultado de todo esto es que los ciudadanos creen vivir en una democracia que respeta sus libertades, cuando en realidad esto no es sino una apariencia. La realidad es que somos libres de elegir si vamos a una pizzería o a una hamburguesería, pero no somos libres a la hora de elegir el sistema por el que nos regimos. La libertad se ha visto lastrada terriblemente por un sistema que, paradójicamente, trataba de respetarla. La mano invisible de los mercados se ha convertido en la mano estranguladora que designa qué tipo de políticas hay que llevar a cabo.

En la práctica, los ciudadanos pueden votar a uno u otro color político pero las políticas que estos partidos van a llevar a cabo son políticas previamente diseñadas que no pueden salirse del marco del capitalismo liberal (V. Verdú, *El estilo del mundo*),<sup>7</sup> unas políticas que se deben ceñir a los rigurosos estándares económicos que no admiten discusión ni alternativa y, si no hay alternativa, no hay libertad real, por mucho que se nos permita viajar y expresar esta misma opinión en un foro como este.

Vivimos, así, en una situación de aporía, con las terribles tensiones que estas contradicciones traen consigo.

Tras la desaparición del bloque soviético, escenificado con la caída del Muro de Berlín en 1989, el mundo entero se quedó asombrado al comprobar que la vieja estructura dialéctica de la Historia, la que se venía produciendo desde que Heráclito la pergeñó de esa manera oscura y compleja que era tan de su gusto,<sup>8</sup> se derrumbaba hecha pedazos.

<sup>7</sup> Verdú, (2003).

<sup>8</sup> *Fragmentsos presocráticos: de Tales a Demócrito*, Madrid, Alianza, 1998, pp. 125-146.

Insignes intelectuales conservadores se lanzaron a la reflexión de las implicaciones del nuevo panorama y lo hicieron con un entusiasmo tal que no temían caer en contradicciones aparentes, como le pudo ocurrir a F. Fukuyama en su obra *El fin de la historia y el último hombre*.<sup>9</sup>

Fukuyama no parece dudar en hacer suyo un concepto marxista, como era el concepto del materialismo dialéctico, si con ello lograba poner de manifiesto que el archiconocido sistema dialéctico se había quedado sin la antítesis necesaria para su desarrollo y funcionamiento. Sin la alternativa comunista, necesaria para explicar el movimiento dialéctico de la historia, el mundo quedaba abocado a la parálisis, pues sin alternativa, sin elección, todo el sistema se esclerotiza.

Consecuencia de esta nueva situación es que el capitalismo se ha convertido en un ente omnímodo y omnipresente. Vivimos en un sistema que genera sus propias contradicciones a pequeña escala para dar la ilusión de movimiento pero este, en realidad, nunca se produce. Estas minúsculas contrapartidas son rápidamente deglutidas y asimiladas por el sistema imperante que, además, no permite la presencia de alternativas reales. Pero ofrezcamos algún ejemplo concreto de esta nueva situación. Hoy en día podemos comprar en la tienda Zara de Nueva York una camiseta con la famosa foto del Che Guevara en su pose más característica. Este ejemplo, que a priori puede parecer una boutade, no es sino la confirmación más patente de que el sistema actual no permite ningún resquicio. Un icono de la revolución comunista como fue el Che ahora está presente en el corazón del sistema financiero mundial, Nueva York, de la mano de una de las empresas abanderadas de la globalización, Zara, que tiene sedes en todo el mundo.

No es baladí que hayamos elegido este ejemplo en concreto.

Da la impresión, pues, de que no hay manera de oponerse a este estado de cosas.

Se podrá decir, desde una perspectiva analítica, que el hecho mismo de poder expresar estas opiniones libremente en este foro pone de manifiesto la “contradictio” de parte del discurso que venimos defendiendo.

Al contrario, la propia esencia del sistema es la que permite que estas paradojas ocurran. Al sistema actual, al que nos resistimos a ponerle etiquetas por temor de caer en errores y simplificaciones, no le importa la expresión de disenso, ni siquiera le resulta inconveniente la descripción de su funcionamiento interno, pues estas cuestiones forman parte de él. El sistema consiste justo en eso mismo: es un modelo omnipervasivo que permite la apariencia de movimiento pero que, en realidad, oculta la realidad de la esclerosis sistémica. Y de nuevo arribamos al que se ha ido convirtiendo en el leitmotiv de este ensayo, la apariencia falsa de alternativa es como no tener alternativa y el carecer de opciones donde elegir representa la falta de libertad, puesto que este concepto, cuyo

---

<sup>9</sup> Fukuyama, (1992).

análisis nos preocupa aquí ahora, exige como condición “sine qua non” la presencia de alternativas entre las que poder escoger.

#### IV

*“As long as only one hundred of us remain alive we will never on any conditions be brought under English rule. For we fight no for glory, nor riches, nor honours, but for Freedom alone, which no good man gives up except with his life”.*

Declaración de Arbroath, Escocia, año 1320.

En todo debate que se pretenda serio no se pueden perder de vista los fundamentos. El análisis que hasta ahora hemos ofrecido es, inevitablemente, controvertido. Sin embargo, si mantenemos la mente en el concepto de libertad tal y como lo hemos venido ofreciendo, nos daremos cuenta de que nuestro estudio no carece de cierta proximidad con los acontecimientos que se están desencadenando en gran parte del hemisferio occidental. Las democracias europeas y también la norteamericana tienen una larga tradición de defensoras de la libertad como el más básico de los derechos humanos, un ideal por el que vale la pena luchar. El filósofo inglés John Locke, cuya filosofía política fue de importancia capital para los padres fundadores de Estados Unidos y para algunos de los ideólogos de la Revolución Francesa dejó establecido que la justificación última de la constitución legal de un estado, de cualquier estado, debía ser el asegurar la libertad de sus ciudadanos. “La finalidad de las leyes no es abolir o contener, sino preservar y ampliar la libertad”.<sup>10</sup>

Según la Declaración de Independencia de Estados Unidos de 1776, la libertad, junto con el derecho a la vida y la búsqueda de la felicidad, era uno de los derechos naturales e inalienables con los que estamos dotados todos los seres humanos por igual. Sin embargo, parece que uno de los precios que tenemos que pagar por la libertad es el castigo de ser eternos vigilantes de la misma. El riesgo de no permanecer atentos es que los gobiernos o ciertas instituciones de alto nivel erosionen las libertades civiles o vayan recortando los límites de nuestra libertad paulatinamente. A este fenómeno ya estamos asistiendo en primera persona. Tras los atentados terroristas del 11-S el gobierno de Estados Unidos promulgó la conocida como Ley Patriótica que, en la práctica, supone un elevado recorte de las libertades de los ciudadanos norteamericanos. Además, esta ley, que inicialmente estaba prevista para durar solo durante un periodo corto de tiempo, no parece que vaya a ser derogada a corto plazo y eso que lleva más de diez años en vigor. Tampoco parece que haya un coro de plañideras quejándose por ello, los ciudadanos norteamericanos dan la impresión de haber olvidado la misión de vigilantes de su propia libertad que la carta de ciudadanía otorga.

Pero no nos asombremos, Isaiah Berlin ya previó este riesgo. Una vez que los líderes de un país tienen la autoridad suficiente corren el riesgo de convertirse en visionarios o fanáticos que, una vez convencidos de cómo deben ser las cosas, caminan en esa

---

<sup>10</sup> Locke, (2014: 57).



dirección por encima de todo y de todos pensando que es en el interés general por lo que están actuando. ¿No encontramos ciertas similitudes entre este relato teórico y lo que hoy está aconteciendo a nivel global para enfrentar los problemas vinculados a la crisis económica? ¿No nos llevan nuestros líderes por el camino que ellos han diseñado y que consideran es el más adecuado a pesar del reguero de malestar que van dejando a su camino? ¿Son realmente consultados los pueblos afectados sobre las políticas que se van a llevar a cabo? El riesgo que estamos corriendo, doble riesgo además en este caso por cuanto no hay manera de poner las riendas al terrible poder desbocado de los mercados financieros internacionales que parecen no tener una cara concreta, es el de caer en formas paternalistas de gobierno.<sup>11</sup> Estas formas paternalistas, que en realidad se están ya produciendo en medio mundo, pueden convertirse fácilmente en tiranías, estableciendo unas metas concretas para una sociedad y priorizando una forma de vida determinada para sus ciudadanos (si es que podemos llamar ciudadanos a la masa de la población con escaso o nulo poder de decisión sobre las políticas que sus gobernantes pueden llevar a cabo). El paso que va desde aquí hasta que los dirigentes se arroguen el derecho a ignorar los deseos y necesidades de sus ciudadanos es muy corto.

Sabemos bien que la libertad no se consigue fácilmente. En las páginas precedentes hemos comprobado la frecuencia con la que el concepto mismo de libertad cae en paradojas y, en ocasiones, incluso en contradicciones. Estados Unidos, auto-proclamado defensor de la libertad, no solo mantuvo la esclavitud durante más de un siglo después de obtener su independencia, sino que hoy en día, en pleno siglo XXI, sigue manteniendo cárceles ilegales donde hay prisioneros torturados y mantenidos en cautividad sin acusaciones y sin abogados. La Francia de la revolución de 1789 también asistió con estupor a los desmanes del Terror a cuyo frente se situó Robespierre. En 1871, la Comuna de París fue ahogada en la sangre de los ciudadanos de la mano de Thiers y Gambetta, dos líderes políticos a los que no les tembló el pulso a la hora de enterrar, literalmente, este movimiento ciudadano, quizá uno de los momentos de mayor auténtica democracia que haya conocido la historia.<sup>12</sup>

En 1795, Thomas Paine, intelectual y revolucionario norteamericano de origen inglés, escribió: "Aquel que quiera asegurar su propia libertad debe defender de la opresión incluso la libertad de su enemigo".<sup>13</sup> ¿Qué ha sido de estas palabras? Robespierre, en 1794, justificó el recorte de las libertades civiles a causa de la amenaza que para la revolución suponían los ejércitos enemigos. ¿No es esto justamente lo que está pasando hoy en día? En Europa, en los últimos años, se piden, día sí día no, más y más sacrificios a los ciudadanos para combatir la crisis económica. Estos sacrificios no son solo de corte

---

<sup>11</sup> La fuerza del mercado es tan colosal que es suficiente comparar dos cifras para entenderla: anualmente la economía real, la que produce cosas tangibles, crea, en todo el mundo, una riqueza estimada de 45 billones de euros. Mientras que, en el mismo periodo de tiempo, la economía financiera, los mercados, que trabajan con productos intangibles que no tienen existencia real, mueven capitales por un valor de 3450 billones de euros, 75 veces más de lo que produce la economía real. El resultado es que no hay ningún país en el mundo que pueda enfrentarse a ese nuevo Leviatán que son los mercados. Véase <http://www.monde-diplomatique.es/?url=editorial/0000856412872168186811102294251000/editorial///?articulo=1f197f01-9a45-4451-81b0-4ffe3a916e07> [8 de abril de 2015]

<sup>12</sup> Véase, por ejemplo, Lissagaray, (2004).

<sup>13</sup> Paine, (2011).

económico, son de todo tipo. El hueco que los servicios sociales van dejando vacío es ocupado, rápidamente, por intereses privados que se muestran ávidos por apoderarse de ese nicho con objeto de aumentar sus resultados económicos. Cada paso que los líderes europeos dan hacia la dirección supuesta de la recuperación económica va dejando, en el camino, amplios sectores de servicios públicos que no van a prestarse más a los ciudadanos. La libertad va viendo minadas sus bases y sus fundamentos. Todo este discurso que nos ha llevado a traer a colación autores e ideas clásicas sobre la cuestión de la libertad es mucho más real y presente de lo que parecía. Es hoy, en nuestro propio tiempo, en el mismo momento en que estas líneas son leídas, cuando se está produciendo esta claudicación paulatina de la libertad. El cuarto presidente de Estados Unidos, James Madison, decía: “Los medios para defenderse contra un peligro extranjero históricamente se han convertido en los instrumentos de la tiranía en el propio país”. Para que la analogía quede completa solo resta poner al mercado donde aparece el enemigo extranjero. El resultado es el estado de cosas de nuestro tiempo.<sup>14</sup>

Los ciudadanos de las democracias occidentales parecen haber perdido, sin mayor protesta, la capacidad de decidir. Se les ha hurtado el derecho a ejercer su libertad política. Voten a quien voten los ciudadanos, los gobiernos electos no se saldrán un ápice de la agenda económica prevista, agenda que, por otro lado, ha sido previamente diseñada por un poder sobre el que nadie tiene soberanía, el poder del mercado. Esta situación, que vista así puede parecer simplificada pero que, tristemente, es de este modo, nos hace retroceder políticamente dos siglos. John Locke describía una situación similar: “Siempre que haya una agrupación de hombres, aunque estén asociados, que carezcan de un poder decisorio al que apelar, seguirán permaneciendo en el estado de naturaleza”.<sup>15</sup> En esta situación justamente estamos viviendo hoy en día.

## V

*“Give me the liberty to know, to utter, and to argue according to conscience, above all liberties”.*

John Milton, *Areopagitica*.

¿Tiene sentido, entonces, hablar de libertad hoy en día? Atendiendo a todo lo presentado hasta ahora parece que, hoy más que nunca, la libertad corre el riesgo de no valer nada. La libertad aparece en los discursos de personajes tan dispares como Silvio Berlusconi, George W. Bush, Václav Havel, Vladimir Putin, Stéphane Hessel o Aung San Suu Kyi. Si estos líderes políticos e intelectuales utilizan la misma palabra para legitimar sus discursos quizá quiera decir que el significado de la libertad ha perdido su perfil y ha visto esfumarse su contorno. Da la impresión de que nos ha tocado vivir un periodo en el que

<sup>14</sup> Algo similar cabría decir de la llamada “guerra contra el terrorismo”. George W. Bush declaró esta guerra en nombre de la tolerancia y la libertad, sin embargo, por el camino han quedado cientos de miles de víctimas, a las que hay que añadir la pérdida de libertades civiles, la desaparición de los derechos humanos, una legislación represiva, etc. Además, paradójicamente, este mismo concepto de “guerra contra el terrorismo” no hace sino dignificar a los terroristas, pues una guerra es el antagonismo entre ejércitos, entre soldados, y el soldado tiene una pátina de la que carece el terrorista.

<sup>15</sup> Locke, (2014: 89).

no se puede encontrar en ninguna parte una libertad que sea digna de este nombre. No parece que haya una capacidad de elegir sin coacciones. No hay de donde elegir, no existen alternativas. Las distintas constituciones de los países occidentales, a pesar de incluir la palabra en la mayoría de sus textos, no son sino pálidos simulacros de los valores y derechos humanos que hay detrás de ella.

El modelo capitalista que ha impuesto su ley conculcando en el camino los derechos más elementales de los ciudadanos también ha probado a aportar su solución al nudo gordiano que se ha planteado. Las pretensiones que la libertad implica, los valores vinculados a la democracia, son considerados desmesurados por este sistema. La libertad, en su forma pura, es vista como un extremo indeseable. Haciendo mención al título de este ensayo, lo que pide el modelo imperante en nuestro tiempo es que traslademos la poesía de los ideales de la libertad y la democracia a la prosa de lo cotidiano y aceptemos que allí donde haya elecciones con varios partidos presentes se reconozca la presencia de la libertad. El resto sería una utopía. Pero lo que este modelo no comprende es que el cuerpo de la ciudadanía debe poder elegir a un grupo de gobernantes que, efectivamente, pueda llevar a cabo una política diferente si esto es lo que ese grupo de personas quiere. Recordemos el texto de Locke con el que cerrábamos el apartado anterior, si el cuerpo social carece del poder de decidir es como si retrocediéramos al periodo anterior, al estado de naturaleza, en el que aún la sociedad carece de las virtudes que la libre asociación de las personas produce. También es interesante añadir, frente a la acusación de utopía que se infiere de la supuesta postura de la *real politik* que dice que debemos conformarnos con la libertad tutelada y limitada de la que gozamos, que lo utópico no es negativo y, para ello, podemos mencionar a un pensador tan poco sospechoso como Max Weber, quien concluyó su obra clásica, *La política como profesión*, con estas palabras: "Es completamente exacto y confirmado por toda la experiencia histórica, que lo posible no se habría alcanzado si en el mundo no se intentara una y otra vez lo imposible".<sup>16</sup>

Si caemos en el error de declarar que la libertad es una utopía en su sentido etimológico estricto, cualquier caricatura campará a sus anchas sobre el terreno cedido y acabará con todas las trazas de nobleza y humanidad que la palabra misma porta consigo. El aura casi sacrosanta que la libertad tiene, producto de siglos de luchas y sangre derramada, desaparecería sin dejar rastro y sin producir protestas. Allí donde el poder puede domesticar y controlar las palabras es donde ya está en marcha el totalitarismo. Si renunciamos al significado profundo de la palabra libertad estaríamos claudicando y admitiendo la pérdida del concepto mismo. La autonomía, una premisa irrenunciable de la propia libertad, por cuanto consiste en darse a sí mismo la propia ley, *autos nomos*, también está en riesgo.

Visto todo esto es cuando queda claro que, hoy más que nunca, se vuelve indispensable el pensar la libertad, razonar sobre lo que es este concepto lábil e inasible, tratar de delimitarlo para comprobar su grado de presencia en nuestras vidas, analizar si las libertades existentes son propiamente libertades o pálidos reflejos de un concepto

---

<sup>16</sup> Weber, (2007: 162).

gigante, si aún tiene vigencia. La libertad no puede ser secuestrada por un modelo de sistema como el imperante en nuestro tiempo. La libertad no debe ser la coartada de un sistema que impide la existencia de alternativas. La libertad no es un concepto relegado al estudio de una serie de filósofos o especialistas. La libertad somos todos nosotros. Como decíamos en las primeras líneas de este ensayo, la libertad es un concepto que es parte connatural de la naturaleza humana, se es hombre por cuanto se es libre y se es libre por cuanto se es hombre. La libertad requiere de un trabajo directo, personal, es nuestro trabajo más delicado e importante. La libertad constituye, de hecho, el horizonte político irrenunciable e ineludible de la autonomía humana.

La libertad necesita de una convicción y una fe que la sostenga y parece que hoy en día hay pocas personas capaces de ofrecer eso.

## BIBLIOGRAFÍA

- BERLIN, I. (1990). *Four Essays on Liberty*, Oxford, Oxford University Press.
- FUKUYAMA, F. (1992). *The End of History and the Last Man*, London, Penguin.
- LISSAGARAY, H. (2004). *La comuna de París*, Tafalla, Txalaparta.
- LOCKE, J. (2014). *Tratado sobre el gobierno civil*, Madrid, Alianza.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1983). *Obras completas*, vol. VIII, Madrid, Alianza.
- PAINE, T. (2011). *Dissertation on First Principles of Government*, Ann Arbor, University of Michigan.
- RACHELS, J. (2007). *The Elements of Moral Philosophy*, Nueva York, McGraw Hill.
- RAMONEDA, J. (2000). *Después de la pasión política*, Barcelona, Taurus.
- SARTRE, J. P. (1972). *Les mots*, París, Gallimard.
- VERDÚ, V. (2003). *El estilo del mundo: la vida en el capitalismo de ficción*, Madrid, Alianza.
- WEBER, M. (2007). *La política como profesión*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- (1998). *Fragmentos presocráticos: de Tales a Demócrito*, Madrid, Alianza.

## EMPODERAMIENTO DE LAS MUJERES E INTERCULTURA

MERCEDES OSUNA RODRÍGUEZ<sup>1</sup>  
LUIS RODRÍGUEZ GARCÍA

### RESUMEN

El impacto de la crisis sistémica está reavivando un viejo dilema sobre género. Surge una cuestión básica ¿Es el feminismo un fenómeno de carácter local o universal? El neoliberalismo está produciendo un desmantelamiento de los derechos sociales que afectan especialmente a las mujeres: volver al hogar, simultanear maternidad y empleo, brecha salarial y en general la pérdida de derechos ya adquiridos. ¿Cómo afrontar esta pérdida de identidad? Tras una visión panorámica del feminismo, proponemos un modelo intercultural basado en el empoderamiento como una herramienta para conseguir la igualdad efectiva de las mujeres en un mundo globalizado.

**Palabras clave:** Empoderamiento, Diálogo Intercultural, Género en Desarrollo, Feminismo Intercultural, Feminismo de la diferencia, Ecofeminismo, Ciberfeminismo, Ifeminismo, Feminismo social.

### ABSTRACT

The systematic crisis impact is reviving an old dilemma about gender. It is emerging a basic question. Is the feminism a local or a universal phenomenon? The neoliberalism is producing a disestablishment of social human rights, which is specially affecting to women's sector: getting back home, living together motherhood and employment, gender pay gap and, in general, lost of acquired human rights. How can we affront this lost of women's own identity? After a panoramic vision of feminism, we propose an intercultural model base on the empowerment as a means to reach effective women's equality in a global world.

**Key words:** Empowerment, Intercultural Dialogue, Gender Development, Intercultural Feminism, Feminism of the differences, Ecofeminism, Ciberfeminism, Ifeminism, Social Feminism.

---

<sup>1</sup> Desde el 2007 es Profesora Titular de la UCO y Directora de la Cátedra de Estudio de las Mujeres Leonor de Guzmán. L. Rodríguez, Profesor Titular de la UCO y Director de la Cátedra Intercultural Córdoba Ciudad de Encuentro. Ambas Cátedras vienen desarrollando diversos Proyectos de Cooperación Internacional en favor del empoderamiento de las mujeres. Este ensayo supone una reflexión sobre cómo los procesos de Diálogo Intercultural afecta especialmente al empoderamiento de las mujeres en circunstancias de crisis sistémica como consecuencia del imperialismo económico que pondera en exclusiva su propio beneficio. Al margen de cualquier otro desarrollo humano y respeto a la diversidad.

*As a woman I have no country. As a woman my country is the whole world.*

V. Woolf

## 1. INTRODUCCIÓN

El feminismo no es un movimiento bien diferenciado. Pero aunque sus diversas tendencias teóricas difieran, coinciden en que es un movimiento libertario en favor de la igualdad de las mujeres y que en su etapa actual busca cauces políticos para no quedarse en la mera reivindicación, sino en conseguir otros logros.<sup>2</sup> Sigue siendo pertinente tener una visión panorámica como referencia para afrontar las nuevas demandas. Para hacer más comprensible esta visión, podría aceptarse una definición que está bastante consensuada y que puede ser recogida en cualquier fuente de información: “el feminismo es un conjunto heterogéneo de ideologías y de movimientos políticos, culturales y económicos que tienen como objetivo la igualdad de derechos entre varones y mujeres”. El movimiento feminista, ha creado un amplio conjunto de teorías sociales que ha dado lugar a la aparición de disciplinas de estudio como la historia feminista o los estudios de género, entre otras. Gracias a la influencia del movimiento feminista, en su versión política, se han conseguido logros de trascendental importancia como el voto femenino, la igualdad ante la ley o los derechos reproductivos, entre otros muchos. Esta escueta definición no puede ocultar la existencia de múltiples movimientos y corrientes muy diferenciadas.

## 2. UNA VISIÓN PANORÁMICA DEL FEMINISMO

### 2.1. En búsqueda de la igualdad universal

La Ilustración y la Revolución Francesa generan la primera reacción feminista crítica colectiva protagonizada por las mujeres. Muchas mujeres de la época observaron con estupor cómo el nuevo Estado revolucionario que proclamaba la “igualdad universal” no incluía a las mujeres en este principio. El inicio del feminismo, por tanto, está vinculado al rechazo de un régimen de libertades que en principio las excluye. En este periodo revolucionario en el que aparecen las mujeres como protagonistas demandando la igualdad de derechos políticos y civiles, los más claros exponentes son Olympe de Gouges<sup>3</sup>, que redactó la *Déclaration des trois de la femme et de la citoyenne* (1789) y, Mary

---

<sup>2</sup> La voz de las mujeres ha sido silenciada o relegada al orden de la civilización patriarcal. Fueron algunas mujeres excepcionales las que en el Renacimiento elevaron su voz para expresar su rechazo a las tradiciones que sustentaban la inferioridad femenina y la sujeción a los varones. Pese a algunos logros, los espacios de libertad siempre se ha visto restringidos por los poderes del Estado, la tradición patriarcal y el control religioso. Los valores del humanismo -educación, individualismo, virtud cívica- a pesar de su barniz de universalidad, excluyeron a las mujeres por considerarlas de una naturaleza inferior y no han sido reconocidos hasta fechas recientes.

<sup>3</sup> Olympe de Gouges es el pseudónimo de Marie Gouze, escritora, dramaturga, panfletista y política francesa. Como muchas otras mujeres de la época revolucionaria, participó activamente en el cambio político de su país; pero la Revolución se olvidó de ellas, negándoles hasta el derecho de ser “ciudadanas”, privilegio sólo exclusivo de los hombres.

Wollstonecraft, filósofa y escritora británica que vivió en Francia durante la Revolución Francesa y que pertenecía al círculo intelectual liberal que en 1792 redacta *A Vindication of the Rights of Woman*, considerada como uno de los tratados referenciales del feminismo.<sup>4</sup> Aunque esta obra ha sido la mayoría de las veces tratada como un simple ensayo político, como *La República* de Platón, es también un ensayo de defensa de la educación contra la política educativa defendida por Rousseau en *El Emile*, en la que considera a las mujeres como “seres débiles y artificiales y no capaces de razonar” por primera vez se argumenta a favor de la coeducación: “*A woman must be intelligent in her own right... this did not contradict the role of the woman as a mother or a carer or of the role of the woman in the home, 'meek wives are, in general, foolish mothers'*. Pero es, sobre todo, una manifestación expresa de la capacidad intelectual de las mujeres puesta en cuestión hasta entonces. En su vindicación argumenta que las mujeres no son por naturaleza inferiores al hombre, sino que parecen serlo porque no reciben la misma educación. Sostiene que hombres y mujeres deberían ser tratados como seres racionales e imagina un orden social basado en la razón. En su obra estableció las bases del feminismo moderno y la convirtió en una de las mujeres más populares de Europa de la época,

*The most perfect education, in my opinion, is such an exercise of the understanding as is best calculated to strengthen the body and form the heart. Or, in other words, to enable the individual to attain such habits of virtue as will render it independent. In fact, it is a farce to call any being virtuous whose virtues do not result from the exercise of its own reason. This was Rousseau's opinion respecting men: I extend it to women.*

*A Vindication. Pag,72*

Siguiendo un orden cronológico, en el siglo XIX la revolución industrial y el capitalismo provocan en buena medida el surgimiento de movimientos de mujeres.<sup>5</sup> Unas, herederas de las ideas ilustradas y, otras, allegadas procedentes del entorno rural como efecto del industrialismo. La revolución industrial transformó las relaciones entre los sexos ya que,

---

<sup>4</sup> La obra de Mary Wollstonecraft , *A Vindication of the Rights of Woman*, es una de las primeras de la literatura y la filosofía feministas. En ella, Wollstonecraft responde a los teóricos políticos y educacionales del siglo XVIII, los cuales apoyaban el hecho de que las mujeres no tuvieran acceso a la educación. La escritora argumenta que las mujeres deberían tener una educación proporcional a su posición en la sociedad y entonces proceder a redefinir esa posición, pues sostiene que las mujeres son esenciales para la nación, ya que educan a los niños de esa sociedad, y podrían ser "compañeras" de sus maridos, en vez de meras esposas. En lugar de ver a las mujeres como adornos de la sociedad o propiedades con las que se puede comerciar para el matrimonio, Wollstonecraft mantiene que son seres humanos que merecen los mismos derechos fundamentales que el hombre. Además, esta obra superó los límites de las primeras feministas, refiriéndose por vez primera a la responsabilidad que el Estado tenía en la mejora de la situación de las mujeres, animada por los vientos revolucionarios que llegaban de Francia. Su confianza en el pujante estado-nación moderno la diferenció de las feministas primitivas.

<sup>5</sup> Elizabeth Gaskell fue novelista y escritora de relatos inglesa durante la época victoriana y la etapa de los orígenes de la industrialización. En sus novelas *North and South* (1854-5) y *Wives and Daughters: An Everyday Story* (1865) ofrece un excelente retrato de las vidas de muchos sectores sociales (incluyendo a menudo a los más pobres y más expuestos a la crudeza de a exclusión social, en especial a las mujeres), con una agudeza tal que tiene interés para los historiadores sociales y los inicios del pensamiento feminista inglés. La Revolución Industrial aceleró el proceso de marginación de las mujeres a los papeles tradicionales de madre y esposa, al desvincular el hogar de la producción. Las mujeres perdieron su prestigio en el trabajo artesanal, agrícola y comercial, y ahondaron la separación entre mundo masculino y mundo femenino.

incorporó masivamente a las mujeres al trabajo industrial -proletarias-, por una parte; y, por otra, surgió el colectivo de mujeres burguesas, clase emergente, sometida a la dependencia total y absoluta del varón y a la privación de sus derechos básicos por creencias y conveniencias. Es en este contexto social y político, en el que las mujeres más liberales y cultas comienzan a organizarse unitariamente con el objetivo prioritario de obtener su derecho al voto, de ahí su denominación como “movimiento sufragista”. Comienza a dar su fruto y se convierte en un movimiento interclasista ya que consideraba que todas las mujeres, independientemente de su clase social, estaban excluidas de los derechos civiles, por un lado, y sometidas al esclavismo obrero, por otro, por el simple hecho de ser mujeres.

Esta perspectiva común sirvió para unir a mujeres de condición social y opiniones políticas muy diferentes como colectivo. En Norte América, cuando Thomas Jefferson firma la *Declaration of Independence of the United States* (1776), proclama que “All the men are created equal”; dejando fuera a la mitad de la raza humana. Años más tarde, en la Ciudad Séneca Falls del estado de New York, un encuentro de feministas proclama la *Declaration of Rights and Sentiments* (1848). Escrita por Elizabeth Cady Stanton en respuesta a la primera Declaración, afirmaba: “All men and women are created equal”.<sup>6</sup> Esta declaración supuso el fermento de una reforma que comenzaría a cambiar las viejas instituciones y los modelos tradicionales de pensamiento en América: el abolicionismo y los derechos de las mujeres. Este movimiento supuso un hito histórico que marcó una revolución gradual en contra del esclavismo y, sobre todo, a favor de la igualdad de las mujeres ante las leyes y otras esferas de la vida americanas. Esta declaración constituye, por tanto, una piedra fundacional no sólo para el movimiento feminista, sino para toda la ciudadanía americana, incluida la igualdad de la raza negra.

Volviendo a Europa, es el movimiento sufragista inglés el que se constituye como referente más potente y radical. La primera organizadora del movimiento feminista en Inglaterra fue Barbara Leigh Smith, que fundó su propia escuela para mujeres, y que en 1854 publicó un opúsculo llamado *Brief summary of the Laws of England concerning Women*, en el que denunciaba la anulación de los derechos legales de las mujeres casadas. En 1855, organizó un comité de mujeres que reclamaban la igualdad de derechos y organizaban mítines públicos. Este comité presentó una petición formal al Parlamento en 1856 para conseguir que las mujeres casadas controlaran sus propios bienes. Sin embargo, el Parlamento se limitó a promulgar una ley de divorcio con algunas ligeras concesiones a las mujeres, como la posibilidad de divorciarse si habían sido cruelmente maltratadas por sus esposos. Esta derrota convirtió al comité de Leigh Smith en un auténtico movimiento feminista.

---

<sup>6</sup> La Convención de Seneca Falls fue la primera convención sobre los derechos de la mujer en los Estados Unidos, realizada del 19 de julio al 20 de julio de 1848 en Seneca Falls (Nueva York), este encuentro es considerado ampliamente como el momento fundacional del feminismo estadounidense. Fue organizada por Lucretia Mott y Elizabeth Cady Stanton. El resultado fue la publicación de la Declaración de Seneca Falls (o *Declaración de Sentimientos*, como ellas la llamaron), un documento basado en la Declaración de Independencia de los Estados Unidos en el que denunciaban las restricciones, sobre todo políticas, a las que estaban sometidas las mujeres: no poder votar, ni presentarse a elecciones, ni ocupar cargos públicos, ni afiliarse a organizaciones políticas, ni asistir a reuniones políticas.



John Stuart Mill, en 1866, como diputado en el Parlamento presenta la primera petición a favor del voto femenino. Este es el punto de partida para las sucesivas iniciativas y movilizaciones.<sup>7</sup> No obstante, aunque se consigue en 1918 en Gran Bretaña, tendría que esperarse hasta principios del siglo XX para que las mujeres consiguieran este objetivo gradualmente hasta conseguir la igualdad con los hombres.<sup>8</sup>

En esta época surge el **feminismo socialista** que difería profundamente en sus objetivos y tácticas de las feministas liberales burguesas, que apelaban por la igualdad de derechos y se distanciaban de los objetivos laborales de las socialistas, que consideraban las reformas que mejorarían el trabajo de las mujeres obreras (en el caso del trabajo en las minas o de las jornadas laborales). Feminismo y socialismo, como movimientos políticos, tenían muchas cosas en común: ambos rechazaban muchas de las tradiciones culturales, políticas y económicas de Occidente. A mitad de siglo XIX, algunos grupos de socialistas feministas, tanto hombres como mujeres, proclamaron ya que la abolición del capitalismo y su sustitución por el socialismo suponía la liberación de las mujeres. Para las socialistas significaba poco la consecución de la igualdad de derechos. Se centraron en cuestiones laborales y en la mejora de las condiciones de vida, tanto de la clase trabajadora en general como de las mujeres obreras en particular. Acusaron a los movimientos por la igualdad de derechos de ignorar las condiciones de explotación laboral en que trabajaban las mujeres obreras y lucharon por conseguir la reducción de la jornada y mejores salarios. Pero supeditaron el movimiento feminista al socialismo y, ante cualquier conflicto entre ambos, antepusieron siempre el segundo.<sup>9</sup>

---

<sup>7</sup> John Stuart Mill: La esclavitud femenina (1869), fue el primer miembro del Parlamento que defendió el derecho de voto de la mujer. El origen de la esclavitud femenina se deriva para Mill de la superioridad física del hombre. Este es el antecedente más remoto de la sujeción de la mujer: "Este régimen proviene de que, desde los primeros días de la sociedad humana, la mujer fue entregada como esclava al hombre que tenía interés o capricho en poseerla, y a quien no podía resistir ni oponerse, dada la inferioridad de su fuerza muscular".

<sup>8</sup> Al terminar la primera guerra mundial, el tema del sufragio femenino había perdido fuerza en muchos países. La devastación causada por la guerra hizo que el movimiento sufragista pareciera una causa anticuada y superada. El movimiento por la igualdad mostró las limitaciones que ofrecía una lucha centrada en los derechos de ciudadanía. En el primer cuarto del siglo XX, las mujeres consiguieron el voto en países con regímenes similares al inglés. Pero la extensión del sufragio demostró ser ineficaz por sí misma para liberar a grupos que seguían estando económica y culturalmente subordinados. La participación femenina en las elecciones no conseguía cambiar la vida de las mujeres de forma significativa. Antes de la consecución del voto, muchas feministas creían que el sufragio cambiaría el mundo de las mujeres, pero las esperanzas fueron vanas, porque en gran medida las mujeres votaban igual que los hombres de su clase. En los países católicos el miedo de los partidos liberales al voto clerical de las mujeres retrasó la concesión del sufragio femenino, y en los países católicos las mujeres no votaron hasta después de la segunda guerra mundial.

<sup>9</sup> Clara Zetkin, socialista alemana, declaró en 1895: "La mujer proletaria no puede lograr sus más altos ideales a través de un movimiento por la igualdad del sexo femenino; solamente alcanza la salvación a través de la lucha por la emancipación del trabajo". A principios del siglo XX, las mujeres tenían una gran presencia en los partidos socialistas de Europa. Dentro del Partido Socialista Alemán, el más numeroso de Europa, había en 1914 unas 175.000 mujeres. Clara Zetkin y Rosa Luxemburg influyeron enormemente en la política del Partido, si bien la última no se identificaba con la lucha feminista. Para muchas de estas mujeres, el socialismo era un fin en sí mismo, más importante que el movimiento por la liberación de las de su sexo. Las que sí se identificaban con el feminismo, acababan de todas formas subordinándolo a la causa final del socialismo

## 2.2. El movimiento de liberación de las mujeres

Ya en el siglo XX, se publica en 1949, *Le Deuxième Sexe*, obra fundacional de Simone de Beauvoir que va a provocar una nueva revulsión social. En manifestación propia, ella reconoce no haberse sentido discriminada hasta que decidió escribir esta obra y comenzar a reflexionar sobre sí misma y su existencia. "La mujer no nace, se hace", es el mensaje emblemático en el que Simone de Beauvoir resume de modo escueto su perspectiva existencialista con respecto a la opresión de las mujeres. Tras analizar la dificultad que tenían las mujeres de su época para descubrir la discriminación que sufrían bajo la aparente igualdad, la respuesta a la pregunta sobre las causas de la opresión de las mujeres es el fundamento de la teoría y práctica feminista.

Betty Friedan escribe en 1963, *The feminine Mystique*. En ella analiza la profunda insatisfacción de las mujeres estadounidenses consigo mismas y sus vidas; y, como consecuencia de ello, los problemas personales y patologías derivadas (ansiedad, depresión y falta de autoestima) debido fundamentalmente a su vuelta al hogar tras la finalización de su prestación de servicio en la Segunda Guerra Mundial. En 1966, Betty Friedan contribuye a la formación de *NOW (National Organization for Women)*, que se convertirá en la máxima representante del Feminismo liberal, y una de las organizaciones feministas más poderosas de Estados Unidos. Las feministas liberales defienden la consecución de la igualdad mediante la reforma del sistema. Ya no se habla de opresión ni explotación sino de la exclusión de las mujeres de la esfera pública. Se trata por tanto de propugnar reformas relacionadas con la inclusión de las mismas en el mercado laboral al margen de la conveniencia o no del momento.

En férrea oposición al liberalismo nace el **feminismo radical**, constituyéndose en el verdadero protagonista en las décadas de los sesenta y setenta para comprender sus fundamentos teóricos, hay que citar una obra fundamental, *Sexual Politics* de Kate Millet. En ella se defiende la vertiente política del feminismo y pone en primera línea su innovadora consigna de que "lo personal es político"; un nuevo referente conceptual que defiende la erradicación de la considerada esfera privada y doméstica en la que se situaba como propia naturaleza de las mujeres.

A finales de los años sesenta, los valores que habían sostenido las ideologías liberales en el mundo capitalista comenzaron a desintegrarse y surgieron una serie de movimientos marginales que ampliaron y radicalizaron la confrontación entre clases sociales. En Europa, como en Estados Unidos, las mujeres que participaban en los movimientos disidentes comprendieron que no habían alcanzado la igualdad a pesar de las luchas de sus predecesoras. Entendieron la contradicción que se daba entre los ideales igualitarios de dichos movimientos y la realidad de sus propias vidas, que seguían sometidas al imperio del patriarcado.

La opresión de las mujeres se desarrollaba en el hogar, que seguía siendo su ámbito prioritario de actuación, y en el trabajo, con situaciones laborales discriminatorias a pesar de las leyes de igualdad, y con desigualdad de oportunidades profesionales. Junto a ello, las mujeres de finales de los años sesenta comprendieron que su género se había

convertido en el elemento manipulable de la sociedad consumista, que las convertía -y las convierte- en objetos de y para el consumo.

La sociedad occidental ha llevado hasta su extremo la degradación social del ama de casa y la nueva libertad sexual no era más que una engañifa, puesto que el cuerpo femenino se convirtió en objeto de explotación para la libertad masculina. Ante la igualdad legal, las mujeres se sintieron más estafadas debido a su situación real. Las situaciones cotidianas de desigualdad y opresión crearon -y siguen creando- en muchas mujeres un conflicto personal permanente y del que es difícil desembarazarse, puesto que las estructuras de dominio del capitalismo avanzado son mucho más sutiles que las que imperan en los países del llamado Tercer Mundo o en el mundo islámico. Al mismo tiempo, las contradicciones internas de la sociedad tecnológico-industrial son mucho más evidentes que en esos países. De ahí que la nueva política de las mujeres surgiera en los países donde el capitalismo había alcanzado sus formas más perfectas y que esta nueva política de las mujeres abriera sus horizontes a todas las formas de opresión (económica, legal, sexual, ideológica...) y particularmente, a la ancestral división que relegaba a la mujer al ámbito de lo privado, de lo invisible, como reproductora y socializadora, frente al ámbito de lo público, de lo visible, asignado al hombre.<sup>10</sup>

Aunque existieron otras tendencias feministas, según Echols, el Feminismo radical estadounidense propuesto por Kate Millet generó un nuevo tipo de feminismo al que él denomina **Feminismo de la diferencia**. Este nuevo modelo implica una concepción constructivista del género frente a la concepción esencialista. Pero la diferencia fundamental radica en que, mientras que todos los feminismos anteriores se centran en la consecución de la igualdad de un modo u otro, el Feminismo cultural parece afianzarse en la diferencia. En este sentido, la deconstrucción de Derrida se opone a la lógica binaria del pensamiento occidental "no existe la interpretación única sino la alteridad no hegemónica y asimétrica de los sexos". En este mismo sentido se pronuncia Foucault al hablar de que la "sexualidad no debe entenderse como algo privado, íntimo y natural sino como una construcción de la cultura hegemónica". También habría que incluir en esta tendencia al Feminismo de la diferencia francés e italiano representados por Helene Cixous y Luce Irigaray, respectivamente. Sus primeras manifestaciones surgen en 1965, ligadas al grupo DEMAU. En esta misma línea, otro hito importante será la publicación en 1970 del manifiesto de *Rivolta femmine*, en el que se incluye el escrito de Carla Lonzi, *Escupamos sobre Hegel*.<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> El nuevo feminismo no fue ya sólo la lucha por conseguir los mismos derechos y oportunidades de que gozaban los hombres, sino que cuestionó radicalmente el patriarcado y sus manifestaciones más brutales: individualismo, violencia, competición, jerarquización y totalitarismo. Se ha considerado texto fundacional de este nuevo feminismo a la obra *El segundo sexo*, publicada por la filósofa Simone de Beauvoir en 1949, en la época de letargo del movimiento feminista que siguió a la II Guerra Mundial. Efectivamente, *El segundo sexo* fue publicado sin el respaldo de un movimiento feminista, pero fue de vital importancia para la nueva política de las mujeres. Simone de Beauvoir analizaba en él el por qué de la existencia de la mujer como el Otro, como perteneciente a la categoría de lo negativo, de lo no-hombre, la otra cara del espejo de lo masculino. Puso de manifiesto esa cualidad de alteridad y de marginalidad que estaba en el origen de la ancestral superioridad económica, social y simbólica del mundo patriarcal.

<sup>11</sup> En 1972, Carla Lonzi publicó *Escupamos sobre Hegel*. Este manifiesto, subtítulo *Escritos de Rivolta Femmine*, plantea que, si las mujeres pretenden ocupar otro lugar en este mundo, no es el camino de la búsqueda de igualdad de oportunidades -premisa de moneda corriente en las luchas feministas de la época- sino desarmando

En definitiva, puede decirse que a comienzos de los años setenta, el nuevo feminismo y la liberación de las mujeres se habían convertido en un movimiento político de gran fuerza social. El movimiento de liberación de las mujeres consiguió para las mujeres de Europa occidental un cierto grado de control sobre sus cuerpos en lo referente a la sexualidad y a la procreación. La lucha por el derecho al aborto, a la contracepción y al uso libre del cuerpo femenino por las mujeres, las protestas contra su “objetualización” publicitaria y pornográfica, contra la violencia física hacia el cuerpo femenino, la defensa de los derechos de las prostitutas, etc., fueron algunos de los principales objetivos de la nueva política de las mujeres.

Pero quizás la vertiente más revolucionaria relacionada con el control de su propia sexualidad fue la lucha del **feminismo lesbiano**. Al poner en cuestión las tradiciones de control patriarcal sobre el cuerpo femenino, las feministas comenzaron a denunciar su institución sexual fundamental: la “heterosexualidad obligatoria”. La consideración de la heterosexualidad fundacional del patriarcado hizo que dentro del movimiento feminista muchas mujeres cuestionaran sus propios usos sexuales determinados por el patriarcado y se inclinaron por el amor entre mujeres.<sup>12</sup>

Las últimas décadas han sido menos pródigas en la gestión de tendencias identitarias del movimiento feminista, pero han traído otras nuevas vertientes que han eclosionado de distinta forma. Durante la década de los 80, el movimiento feminista evoluciona destacando la necesidad de subrayar la diversidad entre las mujeres. Ya no se habla de “la mujer”, se destaca la diversidad que viene determinada por la clase, etnia, cultura, contexto social y bio-económico, etc. Se produce un cuestionamiento de los mitos y conceptos que las tendencias feministas anteriores habían producido. Nos referimos al **Ecofeminismo**, **Ciberfeminismo**, **Ifeminismo**, **Feminismo social** y otras corrientes. Contra el concepto “universalista de la categoría mujer”, comienza el reconocimiento a la diversidad “categoría mujeres”, en plural. Al final de los 80 y coincidiendo con la institucionalización del feminismo y la participación de mujeres feministas en los gobiernos y organismos internacionales de decisión y el aumento de investigación sobre el mismo en las instancias universitarias, el movimiento feminista comienza a estar en peligro de difuminarse y deja de ser una fuerza unitaria.

### 2.3. El empoderamiento feminista

---

el edificio del pensamiento moderno, patriarcal en sus matrices. En este texto, Lonzi plantea: “La igualdad de la que hoy disponemos no es filosófica, sino política. ¿Queremos, después de milenios, insertarnos con este título en el mundo que han proyectado otros?. ¿Nos parece gratificante participar en la gran derrota del hombre?”. De este modo, se impugnaba hasta las fuentes desde la mismísima filosofía que alentaba el pensamiento revolucionario de la época.

<sup>12</sup> Las lesbianas habían participado siempre en los movimientos feministas, pero hasta los años setenta el lesbianismo era escondido o negado por las feministas. A mediados de los años setenta, las lesbianas comenzaron a reivindicar su identidad sexual y su importancia dentro de los movimientos feministas. El lesbianismo se convirtió en un asunto político para las activistas, formándose grupos radicales de separatismo lesbiano a mediados de los años setenta. La importancia del feminismo lesbiano dentro del movimiento de liberación de las mujeres ha sido inestimable, porque las mujeres que amaban a otras mujeres pusieron a la mujer en el centro de todas las cosas, considerándola como mujer en sí misma, y no en su relación con los hombres. Este punto de vista ha resultado crucial en el desarrollo posterior del feminismo de los años ochenta y noventa.

Para que esta tendencia no acabe atosigando cualquier desarrollo propio, proponemos una interpretación del "empoderamiento" que, integrando la investidura de poder que el concepto conlleva, incluya al mismo tiempo esa responsabilidad social que no puede ser restringida al cuidado de la vida. La filosofía "Género en Desarrollo" incluye un concepto del "empoderamiento" que proponemos puede ser interpretado como una solución al dilema planteado; sin detrimento propio y sometimiento a tantas discriminaciones, el derecho a la igualdad debe procurar un desarrollo personal que es armónico con el compromiso social a favor de una convivencia justa.

Si el empoderamiento se entiende como un proceso de superación de la desigualdad de género y su objetivo es que las mujeres reconozcan la existencia de una ideología que legitima la dominación masculina y que perpetúa la discriminación, la subordinación propugnada por la ideología patriarcal como natural al género, es difícil que el cambio parta espontáneamente desde la aceptación o imposición de esta condición de subordinación. En este sentido, el empoderamiento es inducido y de ahí la importancia de crear conciencia de la discriminación de género.

Se fundamenta en la necesidad de que las mujeres adquieran una serie de estrategias que les permita desarrollar su capacidad de configurar sus vidas. Para ello, deben tomar conciencia de sus propias capacidades y sus derechos. El empoderamiento no implica el dominio sobre los demás, sino la adquisición de recursos, conciencia y habilidades para formar parte de la sociedad como ciudadanas de pleno derecho. Tiene, por lo tanto una dimensión individual y otra colectiva.

En definitiva, el empoderamiento se proyecta como una herramienta que permitirá en este siglo XXI "mirar al mundo con ojos de mujer", como se señaló en el lema del camino a Beijing, o IV Conferencia Mundial de la Mujer celebrada en 1995. La afirmación de Mary Wollstonecraft, en su *Vindication of Women's Rights* ("no les deseo que tengan poder sobre los hombres sino sobre sí mismas"), expresa con toda claridad lo que implicaría empoderamiento para cada una de las mujeres. El origen de la filosofía del empoderamiento no anglosajona como se suele entender, está en el enfoque de la educación popular desarrollada en los años 60 a partir del trabajo de Paulo Freire, estando presentes en el campo del desarrollo desde los años 70s. O lo que es lo mismo, el empoderamiento consiste en un proceso de reducción de la vulnerabilidad y de incremento de las propias capacidades de los sectores pobres y marginados, que conduce a promover entre ellos un desarrollo humano y sostenible.

Aunque en su origen, el empoderamiento es aplicable a todos los grupos vulnerables o marginados, en su aplicación práctica más extendida está el colectivo de las mujeres. En este ámbito, fue propuesto por primera vez a mediados de los 80 por DAWN (1985), una red de grupos de mujeres e investigadoras del Sur y del Norte, para referirse al "proceso por el cual las mujeres acceden al control de los recursos (materiales y simbólicos) y refuerzan sus capacidades y protagonismo en todos los ámbitos". Desde este enfoque más feminista, el empoderamiento de las mujeres abarca desde el cambio individual a la

acción colectiva, e implica la alteración radical de los procesos y estructuras que reproducen la posición subordinada de las mujeres como género.

Ninguna mujer ha de ser explicada, porque no es una categoría universalizada. Sólo cada una de las mujeres tiene derecho a re-significarse. Por ello, entendemos que ha de considerarse el empoderamiento como una de las aportaciones más importantes desde el feminismo como estrategia de ruptura con un paradigma concreto. El empoderamiento, ofrece la capacidad de cada ser humano de investirse de poder en cuanto a una misma, dentro de una cultura y un contexto determinado. La realidad ha de mirarse de un modo distinto dependiendo de cada una, entendiendo a la “mismidad” que propone Lagarde, “convertirnos en nosotras mismas, dejar de ser seres-para-otros” no es tarea fácil en un mundo en el que, a modo universal, el paradigma a imitar es el “varón-blanco-con buen status social-sano”.<sup>13</sup> Toda aquella variable que modifique estas características, colocará a la persona en una situación más vulnerable y la categoría individual mujer, modificará de inmediato a todas las demás asumiendo una mayor vulnerabilidad por el simple hecho de nacer mujer.

### 3. FEMINIZACIÓN DE LA CRISIS, LA “ÉTICA DE LOS CUIDADOS”

Hoy, en un momento histórico en el que se está produciendo una crisis sistémica que está desmoronando todos los derechos y valores de referencia adquiridos, nos parece imprescindible analizar cómo impacta la crisis actual en las mujeres y recrudece la múltiple discriminación aún latente. La crisis económica y los recortes adoptados en respuesta están provocando duros efectos sociales reflejados en las cifras de paro, desahucios y avance de la pobreza que impactan en toda su crudeza en los hogares, pero que no afectan por igual a todos los miembros de la familia; se muestran más duros con las mujeres, que asumen el trabajo derivado del recorte de servicios públicos y, en muchos casos, las dificultades impuestas por menores ingresos.

Nos referimos de modo evidente a la responsabilidad de las mujeres en el “cuidado de la vida” o también llamado “trabajo de cuidados”, porque aunque no están remunerados, sí demandan tiempo y esfuerzo. No está considerado socialmente y, de hecho, se invisibiliza. Supone un gran ahorro para el Estado, por lo que en los últimos años anteriores a la crisis y en el contexto de considerar la “ética de los cuidados” la puerta para el bienestar social, se ha considerado fundamental el apoyo a las personas dependientes, las medidas de conciliación en las empresas públicas y privadas, la protección de la maternidad, etc.<sup>14</sup> Pues bien, aunque los derechos conquistados podían

---

<sup>13</sup> María Marcela Lagarde y de los Ríos es una académica, antropóloga e investigadora mexicana, representante del feminismo latinoamericano. Es autora de numerosos artículos y libros sobre estudios de género, feminismo, desarrollo humano y democracia, poder y autonomía de las mujeres, etc. Ha acuñado el término feminicidio para describir la situación en Ciudad Juárez, México y logró la creación de una Comisión Especial de Feminicidio en el Congreso para investigar el asesinato de mujeres en Ciudad Juárez.

<sup>14</sup> María Ángeles Durán ha reclamado una “economía innovadora que interprete el trabajo del cuidado como una actividad productiva, y una nueva sociología que coadyuve a implantar un modelo más justo en el reparto de la carga total de trabajo”, reivindicado el papel de la mujer que efectúa un trabajo no remunerado.

haber beneficiado por igual a mujeres y hombres, lo cierto es que son mayoritariamente las mujeres quienes han atendido y atienden estos cuidados de la vida sin los cuales no se podría mantener un estado de subsistencia digno. En el caso del cuidado de personas mayores dependientes, el perfil prototípico de la persona cuidadora es una mujer de mediana edad; y de hecho, ocho de cada diez personas que están cuidando a un familiar son esposas, hijas y nueras. Este trabajo, además del esfuerzo físico, demanda capacidad de demostrar cariño y afecto hacia las personas que cuidamos y, además, la mayoría de las veces también requiere la capacidad de adaptar horarios y dedicación a la persona dependiente al resto de la familia.

Las repercusiones de la falta de corresponsabilidad en los “trabajos de cuidados” están propiciando un aumento de contratos a tiempo parcial en el sector de las mujeres y una sustancial brecha salarial de género. Esta circunstancia está implicando una minoración para las mujeres: menor cotización, menor cuantía en la prestación de desempleo, menor pensión de jubilación y, en definitiva, un aumento del riesgo de exclusión social y una tendencia al alza de la feminización de la pobreza. Pero, además, este aumento tan notorio en la parcialidad de los contratos está provocando también una pérdida de empleo para empleadas del hogar y para las cuidadoras externas de personas dependientes que, a su vez, son en su mayoría mujeres.

Por otra parte, existe una repercusión directa y colateral para las mujeres debido a los recortes que se están produciendo en los pilares básicos. En efecto, dentro de los ámbitos laborales más feminizados, se encuentran la educación y la sanidad. El 63%, del profesorado en el conjunto de la enseñanza no universitaria son mujeres. Algo similar ocurre en sanidad ya que, aunque sólo sea en los empleos de estrato medio y bajo, en enfermería las mujeres representan un 82% de ocupación y en el sector médico un 42%, porcentajes que van en aumento desde el año 2000. Si a esto se une que Educación y Sanidad están sufriendo recortes salariales importantes, podemos concluir con absoluta certeza que están siendo mayoritariamente las mujeres quienes están afectadas por los menores ingresos para invertir en servicios que faciliten la carga que supone el trabajo del cuidado de la vida que les ha sido asignado como rol de género. Como conclusión, podríamos decir que la crisis afecta a las mujeres en especial, no sólo como empleadas, sino también como empleadoras; puesto que los recortes salariales y la merma de servicios característicos del Estado de Bienestar Social repercute directamente sobre su calidad de vida.

Se evidencia también que, como consecuencia de la crisis, se está produciendo un retroceso considerable con respecto a los años anteriores en cuanto al derecho de la maternidad y en medidas de conciliación familiar. Así, el permiso por el derecho a la maternidad, que es exclusivo de las mujeres, se ha convertido en un dilema para muchas de ellas; tienen que afrontar el miedo a perder el empleo ante la llegada de un descendiente y, además, soportar el desprestigio ante sus colegas en el caso de no ser sustituidas por nuevos contratos, lo que ahora es práctica habitual. En el caso de las medidas de conciliación familiar, la cuestión podría ser distinta ya que el derecho a conciliar lo tienen tanto hombres como mujeres. Pero lo cierto es que, la gran mayoría de las personas que se acogen a las medidas de conciliación siguen siendo mujeres; con lo

que, de nuevo, se añade otro riesgo de ser implicadas en una consideración negativa pues esta decisión termina también de algún modo repercutiendo sobre sus compañeros de trabajo. De hecho, el aumento desmesurado de la contratación parcial de las mujeres está directamente relacionado con la incompatibilidad de horarios laborales y familiares por causa de conciliación.

Así, la ética del cuidado se sitúa con exclusividad en el ámbito económico y vuelve a significar el punto central del impacto de la crisis sobre las mujeres ya que, como venimos diciendo, la determinación de roles de género implica una múltiple discriminación para las mujeres; pues no solo afecta a la doble jornada con implicaciones afectivas y de calidad de vida, sino también al ámbito personal, social y laboral.

En definitiva, aunque el impacto de la crisis sea sin duda global, no se puede ocultar que tiene un efecto más pernicioso sobre el sector de las mujeres. Pues si el neoliberalismo económico está produciendo un desmantelamiento de los derechos sociales, advocando a un cierto darwinismo como solución individual extrema a estos graves problemas de convivencia, ¿cómo las mujeres, en particular, pueden conjugar este doble rol?; pues ya es manifiesto y hemos tratado de demostrar que, en tiempos de zozobras, son ellas las que están siendo obligadas a volver asumir el rol prototípico patriarcal, si alguna vez llegó a perderse. Se les requiere que sigan siendo las garantes que avalen los cuidados de la vida desde una “ética económica”.

## 4. UNA PROPUESTA INTEGRADORA

### 4.1. Diversidad y diálogo Intercultural

La globalización en todos los órdenes de la vida demanda una urgente respuesta al fenómeno de la multiculturalidad y el derecho a la igualdad. La globalidad implica un enfoque proactivo al que muchos llamamos interculturalidad. La UNESCO ha declarado que “la diversidad cultural es una característica esencial de la humanidad; debe considerarse como un patrimonio común y, su defensa, un imperativo ético inseparable del respeto a la dignidad de la persona; aunque no es un fenómeno social nuevo, la diversidad cultural ha comenzado a suscitar un interés fundamental al iniciarse este siglo”.

En este sentido, la igualdad de géneros constituye uno de las principales vectores de la diversidad cultural. Aunque prácticamente la totalidad de las actividades humanas tiene alguna repercusión en la diversidad cultural, sus perspectivas están cada vez más relacionadas con este ámbito, declarado un Objetivo prioritario del Milenio. A fin de determinar las tendencias y factores que influyen en el estado de la diversidad cultural y precisar más nuestras prioridades políticas para tener en cuenta las complejas realidades del mundo actual. La diversidad como fuente de nuevas estrategias en favor del desarrollo y la paz, entendida como un proceso dinámico en cuyo marco la mejor manera de tener en cuenta el cambio cultural es por medio del diálogo intercultural, puede convertirse en una poderosa fuerza impulsora que renueve las estrategias de la



comunidad internacional con miras al desarrollo y la paz, basándose en el respeto de los derechos humanos reconocidos universalmente. Si bien a la diversidad cultural se le atribuye algunas veces una importancia marginal, debe ocupar un lugar central en las políticas de promoción de la cooperación y cohesión internacionales.

El panorama social actual apunta hacia un cambio de paradigma. Parece como si todas nuestras conquistas y logros en favor del diálogo intercultural estuvieran cuestionados y en estado de desmantelamiento. Nuestra manera de interactuar con el entorno está condicionada más que por valores consensuados y respeto a los derechos universales proclamados por las representaciones institucionales mundiales, por discursos locales estereotipados que, producidos desde un mercantilismo neoliberal, destilan mensajes negativos hacia la otredad y provocan el renacer de los principios darwinianos ocultos. Más que promover un espíritu de tolerancia, de cooperación y convivencia, provoca hostilidad y refuerza actitudes de enfrentamiento, desacredita las instituciones políticas sometidas a la dictadura economicista y vuelve a despertar los prejuicios contra otras culturas, en especial contra la población inmigrante. Así, en lugar de crear sentimientos de acercamiento y solidaridad para hacer frente al desmoronamiento del estado de derecho y de la grave crisis sistémica, se crea desconfianza, temor, odios, etc. Sentimientos que llevados al extremo, dan como resultado la xenofobia y el racismo explícito de lo que algunos pensadores llaman hoy período previo a la “democratura” o defenestración de los valores de convivencia y exacerbación de instintos totalitarios ocultos que pueden ser organizados política y democráticamente, como ya ha ocurrido en etapas negras de nuestra historia. En un mundo en el que la diversidad es un elemento esencial de nuestra sociedad, tenemos que plantearnos responsablemente cómo las personas de diferentes culturas pueden vivir juntas. Especialmente deben hacerlo, quiénes planifican y son responsables de la política educativa y social de nuestra sociedad. Es necesario repensar cómo las diversas comunidades pueden cooperar en la creación de armonía en lugar de llevar vidas paralelas o antagónicas. Parece como si en estos momentos la política está dominada por la preocupación de cómo mitigar los efectos negativos que se perciben de la diversidad. Pero los conflictos en los que estamos inmersos dejan poco tiempo para investigar sobre esta realidad como potencial para incrementar la capacidad de innovación, de creatividad y desarrollo, más bien pueden pasar a la acción desde una visión pragmática que aliente la competencia agresiva sin otro principio que el mayor beneficio propio.

Los pasos hacia una sociedad intercultural no pueden ser dejados al azar o a su propia dinámica; tampoco podemos esperar que sea impuesto por los responsables de un sistema socioeconómico oscilante y poco humanitario, la salida de este inesperado crack de valores debe basarse en las experiencias propias y ajenas pero, sobre todo, en el análisis de la relación entre los cambios sociales y la diversidad cultural y los compromisos activos que de ello se deriven. Como solemos decir, en la sana crítica a políticas del pasado y del presente, deben introducirse nuevos marcos conceptuales que faciliten a la ciudadanía el vivir juntos la diversidad, el crear un ecosistema en el que el respeto y el fomento de la multiplicidad de valores humanos primen en una convivencia intercultural; y en este sentido, la igualdad de derechos constituye una prioridad, pues tras décadas de denuncia y lucha, no sólo no se plantea aún en determinadas culturas y entornos socio-

económicos sino lo que es aún peor, no se consolida tampoco en la cultura occidental y se está dando una involución de logros conseguidos.

Un feminismo intercultural debe afrontar diversos entornos. En primer lugar, el que demanda la construcción de ciudades multiculturales inclusivas que sean capaces de darle a las mujeres inmigrantes un trato de igualdad y, en segundo lugar, lo que podríamos llamar el "feminismo sin fronteras".

#### 4.2. Feminismo Intercultural

¿Cómo conciliar la lucha por el espacio propio que demandaba Virginia Woolf en "*A room of my own*" con la expresión "*the whole world*" que ella misma manifiesta en *Three Guineas*.<sup>15</sup> En definitiva, esta aparente discrepancia ya ha sido abordada por diferentes tendencias, en especial por el llamado **Feminismo Individualista o liberal** versus el Feminismo de los movimientos sociales de carácter político. Pero hoy se plantea como una respuesta de supervivencia y mantenimiento de lo conseguido. El impacto de la crisis sobre las mujeres está nuevamente imponiendo el paradigma patriarcal, la vuelta a lo privado, en detrimento del derecho de la dimensión y política. Al primero se le ha llamado también feminismo libertario o ifeminismo, es la forma de feminismo que celebra y exalta a la mujer individual con base en el principio de la propiedad sobre sí misma de toda mujer. Esta posición política combina el feminismo con el libertarismo, argumentando que una postura pro-capitalista y anti-Estado implica el reconocimiento de la igualdad de derechos y el empoderamiento para las mujeres. Este feminismo individualista se caracteriza por promover que el sistema legal, elimine los derechos colectivos y cualquier otro privilegio de género ya que su propuesta es que se garantice el derecho individual de cada persona independientemente de su sexo, alienta a las mujeres a asumir la responsabilidad por sus propias vidas. Las personas adultas tienen el derecho a decidir, sin injerencia alguna, lo que hacen con sus propios cuerpos oponiéndose a cualquier mecanismo, ley o estrategia que limite algún derecho individual o la igualdad de derechos, incluyendo la discriminación positiva, la prohibición de la prostitución o la pornografía, o las políticas de cuotas de género.<sup>16</sup>

Por otra parte, el **Feminismo social** se fundamenta, en cambio, en el feminismo radical ya que parte de una situación generalizadora de todas las mujeres. La consigna de Kate Millet, cuando afirma que lo "personal es político", consigue convulsionar a no pocas

---

<sup>15</sup> Junto con *A Room of my Own*, *Three Guineas* podrían considerarse como los ensayos más feministas de V. Woolf. El segundo se escribe como una serie de cartas en las que reflexiona sobre la eficacia de la donación a diversas causas para evitar la guerra. Al reflexionar sobre su situación como "la hija de un hombre educado" en 1930 Inglaterra, Woolf desafía las ortodoxias liberales y mariscales vasta investigación para hacer incómoda y argumentos acerca de la relación entre el género y la violencia sigue siendo desafiante, y acerca de las devociones de los que fracasan para ver su complicidad en la guerra de decisiones. Este ensayo - pacifista feminista es un clásico cuyo mensaje resuena con fuerza en nuestro contemporáneo contexto.

<sup>16</sup> El ifeminismo tiene sus referentes en el liberalismo del siglo XIX con base en los Estados Unidos, Voltairine de Cleyre, entre otras, y en las mujeres fundadoras del moderno movimiento libertario en el siglo XX como Rose Wilder Lane e Isabel Paterson. Sus principales exponentes son Wendy McElroy, Christina Hoff Sommers, Sharon Presley y Cathy Young.

organizaciones feministas.<sup>17</sup> El hecho es que a partir de los 80, se produce el debate sobre la conveniencia o no de ejercer la doble militancia. Ser feminista y pertenecer a unas siglas políticas es considerado por no pocas feministas como la oportunidad de ocupar espacios de poder públicos para hacerse visibles, para desarrollar políticas específicas que erradiquen las múltiples discriminaciones sufridas por las mujeres y, para, en definitiva, conseguir que las mujeres tengan los mismos derechos y las mismas oportunidades que los varones. La otra corriente feminista defendía la necesidad de mantenerse al margen de la política ya que, esto haría que el feminismo se difumase y perdiese su energía vindicativa.

Una vez analizada las huellas de un feminismo que ha oscilado entre el desmantelamiento de una sociedad patriarcal, imperialista, capitalista y heterosexual y un feminismo radical de carácter político promovido por movimiento socialistas, el revisionismo feminista está en deuda con el "*Third World Feminism*".<sup>18</sup> Desde la década de los 80s, feministas asio-americanas, afro-americanas, nativo-americanas chicanas y latino-americanas, han venido defendiendo la etiqueta social y académica de "Mujeres de Color" como rechazo del racismo, clasismo e imposición heterosexual dentro del movimiento feminista colonizador anglo-europeo.

Sin embargo, en cada sociedad, cultura, país y religión, las discriminaciones toman distintas formas y distintas justificaciones aunque el resultado es, en todo caso, el mismo: la relación de dominio de los hombres sobre las mujeres. Esta división dualista del mundo, hombres y mujeres, supone un estereotipo bien diferenciado que afecta a los distintos derechos y deberes que ha garantizado y continúa sosteniendo el orden patriarcal establecido gracias a la construcción social de género. Esta construcción social es la que universaliza y conceptualiza a las mujeres en categoría mujer, ignorando la diversidad existente entre todas y cada una de las mujeres. Pero además de categorizar a las mujeres de modo único, considera que la cultura, los valores y las sociedades no son permeables ni a las transformaciones ni, a los distintos contextos. Este empeño en la "estaticidad" es lo que ha sublevado a muchas mujeres, de distintas culturas y en distinta partes del mundo.

El feminismo ha sido denostado con frecuencia como enemigo que es de ese orden estático patriarcal e incluso ha sido reprobado por considerarse colonialista al establecer

---

<sup>17</sup> Las obras de cabecera de este período de feminismo radical serán *Sexual Politics* de Kate Millet y "Dialéctica del Sexo" de Sulamith Firestone. Se entiende que las relaciones mujer-hombre son relaciones políticas a partir de la raíz. Se diferencia del feminismo llamado liberal-reformista en que éste pide la integración al mundo del trabajo remunerado dentro del sistema capitalista. Al mismo tiempo, el feminismo radical se convierte en un movimiento separado de la izquierda porque no ve en ella un reconocimiento absoluto a sus reivindicaciones y dónde sigue existiendo un poder masculino. Los movimientos de izquierda entendieron que los "problemas de la mujer" se solucionarían automáticamente con el fin del sistema capitalista. Para Millet el descubrimiento que alteró las sociedades arcaicas fue la paternidad, ya que una vez realizado el descubrimiento invalidó toda participación femenina en la creación de vida, estableciendo a la mujer cómo mera maceta portadora de vida.

<sup>18</sup> Las insuficiencias del feminismo occidental ha dado lugar al Feminismo del Mujeres del Tercer Mundo. La crisis en el desarrollo es paralelo a la crisis en el feminismo. Ambos han llegado a un callejón sin salida, es decir, ambos han negado la utilidad de la gran teoría y también están en peligro de caída en picado a las profundidades de ese otro, el relativismo cultural extremo. Este se caracteriza por comparaciones culturales simplistas sin recurrir al análisis político y económico.

unas demandas acordes con un paradigma establecido que vendría a ser aquel de mujer-occidental-blanca-clase media. Sin embargo, poco a nada se ha tenido en cuenta que si bien este patrón puede parecer exclusivo, el feminismo ha sido y es un movimiento activo, cambiante, inclusivo y diverso, pero que tiene que incluir otros paradigmas culturales y tener en cuenta la pirámide de necesidades básicas de cada entorno. Obviar las críticas a las que “el feminismo blanco del primer mundo” ha sido y es sometido, implicaría una visión simplista y unilateral de lo que significa ser-mujer en distintas sociedades, y en diferentes contextos. Etnia/religión/clase social/ son elementos catalizadores que activan cada uno y todos combinados, un modo de relación social distinta entre hombres y mujeres. Si bien es cierto, que la categorización política es importante cuando hablamos de opresión de las mujeres en general, no es menos cierto que las relaciones sociales entre mujeres y hombres de cualquier país, están condicionadas por una serie de factores que determinarán distintos comportamientos, distintos modos de opresión y diversas formas de exteriorizar los valores adquiridos en un contexto concreto. Aunque en cada cultura existan aspectos “comunes” en ese modo de mirar al mundo de forma binaria y opuesta (Cixous), existen otros factores relevantes capaces de modificar conductas, y de impulsar distintas manifestaciones de oposición a unas reglas injustas para con las mujeres.<sup>19</sup>

La conciencia feminista de las mujeres del tercer mundo no puede, sin más, aceptar y mantener el nuevo dominio colonizador del discurso académico que defiende una concepción occidentalizada de la raza blanca dominante que ha patentado una identidad política y una resistencia cultural a la filosofía del patriarcado, el neoliberalismo y otras maneras subliminarias de seguir imponiendo la desigualdad por cuestiones religiosas e ideológicas, pero sobre todo, por razones de mercado. El feminismo “del tercer mundo” reclama la especificidad cultural como premisa básica en la apertura de un diálogo intercultural. Un encuentro intercultural no puede seguir siendo jerarquizado por el feminismo occidental en sus diversas manifestaciones; se ha desvelado el imperialismo inherente en el modelo occidental de la “mujer universal” y su propuesta de un “feminismo global”. Así, cuando en 1920 Virginia Woolf en *The Three Guineas* declaraba que: “*As a woman I have no country. As a woman my country is the whole world*”, estas palabras que le han otorgado el rol de ser la portavoz de un anhelado desafío público a un mundo de culturas y tradiciones sexistas, a la vez, se olvidaron de matizar que la categoría política de “mujer” a la cual ella representaba, formaba parte de una élite colonizadora; es decir, ellas eran de una “raza master” en presencia de grupos colonizados, tanto mujeres como hombres.

Como afirma Xenia Sotelo, el feminismo de las “mujeres occidentales” no puede pretender que el imaginario colectivo de una “mujer universal” se establezca sin que todas las mujeres del mundo estén interculturalmente unidas. Y aunque el feminismo occidental lideró la rebelión de valores y sistemas de creencias artificialmente ideados y culturalmente impuestos para sostener patriarcados, en el marco de la cooperación y las

---

<sup>19</sup> Las observaciones de la feminista francesa Hélène Cixous son herramientas para discernir las voces de mujeres, voces que han sido oprimidas por el régimen patriarcal, y que, a pesar de tales condiciones, o tal vez a consecuencia de las mismas, todavía se pueden reconocer si los críticos están dispuestos a investigarlas.

relaciones interculturales, se tienen que establecer alianzas étnicas y de clase no solo con el colectivo de mujeres “colonizadas” sino con todos los colectivos oprimidos desde un espíritu inclusivo de “lo feminista” y que en una progresiva radicalización del pensamiento ha reducido la opresión feminista a una cuestión de género.

La evidencia de que los procesos de globalización económica y el capital transnacional rigen el pulso económico y político de un mundo polarizado en la división social y cultural norte/sur, se manifiesta así en The Black Feminist Statement: *“We realize that the liberation of all oppressed peoples necessitates the destruction of the political-economic systems of capitalism and imperialism as well as patriarchy”*.

Esto ha desembocado en la crítica de un “cosmopolitismo asimétrico” entre lo occidental-no occidental, que demuestra el imperialismo ideológico por el cual los no-occidentales tienen que tener conocimientos de culturas y lenguas de las “metrópolis” para ser considerados “cosmopolitas” mientras que el sujeto occidental no necesita ser sabedor de otras culturas o lenguas para serlo. La asimetría cultural del cosmopolitismo defiere del poder de asumir ignorancia sobre otras culturas y seguir siendo parte de “sujeto dominante”.

Demostrar que no podrá haber nunca un entendimiento transcultural sin antes subsanar la ignorancia que tenemos de nuestros contextos es dar un paso hacia delante en la conciencia crítica de la multiculturalidad feminista. La fuerza del pensamiento fronterizo emana del poder de erigir nuevas teorías que rescriban la historia de un feminismo sin fronteras. Es necesario dar un paso hacia delante en la conciencia crítica y entender que la unificación no es sinónimo de asimilación, sino de coalición.

## 5. CONCLUSIÓN

Uno de los retos fundamentales del siglo XXI es garantizar la igualdad de derechos entre mujeres y hombres sin olvidar el respeto a la diversidad cultural dentro del marco de los derechos humanos. A pesar de que esta afirmación puede parecer obvia en el siglo XXI, lo cierto es que la igualdad de derechos real entre hombres y mujeres no se ha alcanzado aún en ningún país del mundo; aunque la vara de medir la conquista de este añorado logro es difícil de ajustar, el desequilibrio es abismal; unas veces por razones de deficiencias piramidales básicas, otras por causa de supuestas revelaciones, otras por ideología, otras por razones bio-económicas, por filosofías educativas. De hecho, el derecho a la igualdad sigue constituyendo uno de los Objetivos Prioritarios del Milenio.

En cualquier caso, al abrigo de una estructura patriarcal todas las culturas han asumido el sesgo de género en mayor o en menor medida y han sido los movimientos de mujeres los que desde hace siglos han luchado por conseguir los derechos que, como seres humanos les corresponden. Es evidente que el feminismo como conjunto de teorías y prácticas sociales, ha tenido y tiene un protagonismo fundamental en la transformación del orden establecido. La larga perspectiva de movimientos feministas que hemos analizado refleja, por una parte, la consecución de grandes retos y la superación de

fuertes barreras; pero es obvio, por otra parte, que pese a la lucha constante de tantas feministas aún persisten y vuelven serios problemas de género: brecha salarial, falta de igualdad real y la sumisión a diversos intereses sociales sucedáneos. Pero lo que puede ser aún peor, es obvio que ante la vuelta atrás que está suponiendo el impacto de la actual crisis sistémica y el deterioro e involución que las políticas neoliberales están provocando especialmente en el derecho a la igualdad de las mujeres, es urgente activar el relevo; incentivar que las nuevas generaciones de mujeres se sumen y no abandonen la reivindicación de sus propios derechos, que persistan en la búsqueda de una alternativa al paradigma dualista que amenaza sacrificar los derechos de las mujeres a la “ética mercantilista” que conlleva el retorno a los “cuidados de la vida”, al ámbito de lo privado, al servicio de las personas dependientes, al menoscabo de sus derechos legales, sociales, educativos y sanitarios.

Hemos propuesto el desarrollo de un Feminismo Intercultural que, basado en una nueva interpretación del concepto “empoderamiento”, conlleve un dialogo justo e inclusivo de la otredad, en especial, cooperando con aquellos sectores de mujeres que se encuentran en estado de mayor riesgo de exclusión social (inmigrantes y mujeres del tercer mundo), pero desde una actitud de respeto mutuo y del reconocimiento del derecho a la diversidad, sin ánimo colonizador y en la salvaguarda de los derechos humanos como marco de referencia. La conciencia planetaria de un feminismo sin fronteras se basa en la especificidad cultural como la riqueza de manifestaciones que conforman este cosmos.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- AMORÓS, C. Y DE MIGUEL, A. (eds.) (2005). *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización*, Ed. Minerva, Madrid,
- ANZALDÚA, GLORIA E. BORDERLANDS/ La Frontera. (1987) *The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute.
- BOURDIEU, PIERRE. (2000). *La dominación masculina*, Ed. Anagrama, Barcelona,
- DOWLING, COLETTE. (1986). *El complejo de Cenicienta: el miedo de las mujeres a la independencia*, Ed. Grijalbo, Barcelona.
- DURÁN HERAS, MARÍA ANGELES. (2012). *El trabajo no pagado en la Economía Mundial*. Fundación BBVA.
- FRIEDAN, BETTY. (1965). *La Mística de la feminidad*, Ed. Sagitario, Barcelona,
- FRIEDAN, BETTY. (1963). *Mi vida hasta ahora*, Ed. Cátedra, Madrid, Instituto de la Mujer.
- GONZÁLEZ DURO, ENRIQUE. (1989). *La neurosis del ama de casa*. Ed. Eudema, Madrid,
- MORAGA, CHERRÍE, AND GLORIA ANZALDÚA, eds. 1981. *This Bridge Called My Back: Writings by Radical Women of Color* is a feminist anthology edited by Persephone Press. New York.
- MORAGA, CHERRÍE. (2000) *Loving in the War Years: Lo que nunca pasó por sus labios*. Cambridge, MA: South End Press.
- SOTELO G. XIANA. *Más allá de la conciencia del “tercer mundo” en un feminismo sin fronteras*. Universidad Complutense de Madrid, 2008.

VALCÁRCEL, AMALIA. "La memoria colectiva y los retos del feminismo", en Valcárcel, A. y Romero, R. (eds.) *Los desafíos del feminismo ante el siglo xxi*, Instituto Andaluz de la Mujer, col. Hypatia, Sevilla, 2000.

WALLER, MARGUERITE Y SYLVIA MARCOS. *Dialogue and Difference: Feminisms Challenge Globalization*. New York: Palgrave Macmillan, 2005.

WOLLSTONECRAFT, MARY. (1792). *A Vindication of the Rights of Woman*. London.





## ANÁLISIS DE LA PRESENCIA DE ELEMENTOS CULTURALES EN LOS LIBROS DE TEXTO DE INGLÉS DE PRIMARIA Y SECUNDARIA

ANTONIO R. ROLDÁN TAPIA<sup>1</sup>  
DOLORES LUCENA SERRANO  
LAURA MESEGUER COCA  
PILAR TORRES CAÑO

### RESUMEN

La presencia de elementos culturales en los libros de texto es un factor que contribuye a caracterizar estos materiales y que condiciona la adquisición que se hace de la lengua. El estudio que se presenta intenta analizar la inclusión de esos elementos, agrupados en tres bloques de referencia: los elementos culturales que pertenecen a la lengua meta, los que pertenecen a la lengua de origen y aquellos que están relacionados con terceras lenguas y grupos sociales. La investigación realizada sigue un patrón analítico, descriptivo, con un bajo grado de control y estructurado en el modo y tipo de datos recogidos.

**Palabras clave:** elementos culturales, aprendizaje lengua, libros texto, investigación.

### ABSTRACT

The presence of cultural elements in textbooks is a factor that characterizes these teaching materials and which determines somehow language acquisition. This piece of research tries to analyze the inclusion of these elements, by having a look at the three blocks of features which they share: cultural elements belonging to the target language, elements belonging to the source language, and those elements that are connected to third languages and social groups. The type of research that has been carried out may be defined as analytical, descriptive and with a low degree of control. It may be labeled as structured, according to the way and type of data collected.

**Key words:** cultural elements, language learning, textbooks, research.

---

<sup>1</sup> Coordinador del Proyecto de Investigación "La competencia intercultural en los materiales de enseñanza del Inglés (PIV 015/13), aprobado por Resolución de 15 de julio de 2013, de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, publicada en el BOJA nº 146, de 26 de julio de 2013. El resto de las autores del trabajo también son participantes del mismo Proyecto de Investigación.

## 1. INTRODUCCIÓN

Utilizando un símil ya clásico, lengua y cultura se pueden percibir como dos caras de una misma moneda. Son dos elementos que no pueden existir uno sin el otro, pues la lengua refleja la cultura y simultáneamente la lengua es definida por esta última. Es una simbiosis de difícil desvinculación. Liddicoat (2001: 51) y Ho (2009: 64), entre otros, afirman que la lengua y la cultura interactúan una con la otra de tal modo que la cultura impregna todos los niveles del uso de la lengua y sus estructuras. Por tanto, cualquier proceso de adquisición de una lengua que ignore la cultura de sus hablantes resultaría un proceso incompleto.

El concepto de cultura engloba el conjunto de conocimiento compartido por un grupo social de valores, creencias y actitudes, incluidas las normas de conducta apropiadas, junto a un conjunto de objetos materiales así como el conocimiento y uso de los mismos. Expresado en otros términos, las tres *Ps* utilizadas en su definición por un considerable número de autores (ACTFL 1999; Starkey 2002: 23; Kimura & Arao 2011: 126, entre otros): perspectivas (*perspectives*), prácticas (*practices*) y productos (*products*).

A pesar de la aparente simbiosis entre lengua y cultura, el papel de la segunda ha sido *lateral* a lo largo de muchos años, entendiéndose, a veces, como una quinta destreza (Kramsch 1993:8), tras las cuatro destrezas básicas: comprensión oral y escrita, y producción oral y escrita. La internalización de la venta de libros de texto a nivel mundial de las grandes editoriales puede haber contribuido al papel secundario otorgado a la representación de la diversidad cultural.

Tras una trayectoria ya extensa la historia de la enseñanza del inglés ha ofrecido múltiples ejemplos del papel desempeñado por la cultura en el aprendizaje del código lingüístico. Pero, como parece obvio, es necesario preguntarse cuál cultura.

La cultura de los hablantes nativos parece de difícil propuesta en la situación actual, en la que la mayoría de las interacciones que se producen en inglés, de forma minoritaria ocurren con la participación de hablantes nativos de la lengua, mientras que de forma mayoritaria tienen lugar con interlocutores que emplean el inglés como lengua franca o internacional.

Es por ello que sea oportuno pensar en el desarrollo de una competencia comunicativa intercultural que capacite al aprendiz a interactuar en distintos contextos en vez de desarrollar una competencia comunicativa propia de un hablante nativo (Liddicoat, 2001; Alptekin, 2002; Ho, 2009; Rejabi & Ketabi, 2012; Arao & Kimura, 2014). Byram, Gribkova & Starkey (2002:10) definen a ésta como *"the ability to ensure a shared understanding by people of different social identities, and their ability to interact with people as complex human beings with multiple identities and their own individuality"*.

Para el desarrollo de esa competencia comunicativa intercultural se percibe como uno de los requisitos necesarios que los aprendices de la lengua estén expuestos, por encima de todo, en los materiales didácticos a una visión dinámica de la cultura (Liddicoat, 2001:

50; Ho, 2009:65, entre otros), con carácter inclusivo y no excluyente, en la que cobra sentido la inclusión de los tres bloques culturales que veremos más adelante en los libros de texto que se van a analizar: la cultura propia, la cultura meta y la cultura internacional, de terceros grupos sociales.

## 2. CONTEXTO

Los libros de texto de inglés utilizados en nuestro sistema educativo han sido objeto de investigación en numerosas ocasiones y por distintos motivos<sup>2</sup>: por ejemplo, se ha investigado el grado de aceptación que tienen los libros de texto entre el alumnado (Palacios Martínez, 1994), o el uso que se hace de la L1 (español) en los libros de texto de inglés empleados en las aulas de nuestro país (Martín Martín, 1996). También se han abordado las cuestiones de género en los textos e ilustraciones (Cerezal, 1999) de los materiales de enseñanza, o los elementos que tienen que ver con la representación de una sociedad intercultural en las imágenes y personajes incluidos en los mismos (Cerezal, Bazzano, Kasfiki, Martínez & Monteverde, 1999). Otros estudios han prestado especial atención a los contenidos generales de los libros de textos en el periodo de vigencia de la LOGSE (Roldán Tapia, 2003 y 2005) con una propuesta de sugerencias sobre cómo deberían ser los libros de texto desde el punto de vista del profesor, e incluso la adecuación de los textos a los niveles del *Marco Común Europeo de Referencia* tampoco ha quedado ajena en los trabajos de investigación (Roldán Tapia y otros, 2009).

Entre los trabajos de investigación internacionales recientes que han contribuido a definir nuestra investigación, Alptekin (2002), Kirkgöz & Agcam (2011) o Munandar & Ulwiyah (2012) han establecido una triple división de los elementos culturales representados: los que corresponden a la cultura de origen (*source*), a la cultura meta (*target*) y a la cultura de otros países no anglo-hablantes. Kimura & Arao (2011) y Arao & Kimura (2014) analizan un cuarto bloque de elementos culturales, común en los países de extremo oriente, que tiene que ver con todos esos temas globales desvinculados de una lengua y grupo social en particular.

Varón Páez (2009), por su parte, hace un análisis no de la tipología de elementos culturales sino de la tipología de libros, estableciendo tres grandes categorías: la de los libros pensados para un aprendiz de inglés como lengua internacional en cualquier parte del mundo, la de aquellos libros diseñados para un aprendiz de inglés que puede interactuar con hablantes nativos fuera del entorno educativo y aquellos otros que parecen estar diseñados para preparar al aprendiz de la lengua para el turismo.

Por último, McKay (2004), Ahmed & Narcy-Combes (2011) y Zarei & Khalesi (2011) observan que en los contextos en los que se desarrollan sus investigaciones se produce un considerable distanciamiento entre la cultura de los autores de los libros, representada en los materiales producidos, y la cultura de los usuarios de los mismos.

---

<sup>2</sup> Véase el trabajo de Roldán Tapia (2005: 132-135) para una revisión más extensa de estos estudios.

### 3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Para caracterizar el modelo de investigación que se va a realizar, se toman como referencia los cuatro parámetros descritos por Seliger & Shohamy (1989: 24-40):

Cuadro 1.  
Parámetros que caracterizan el modelo de investigación.

<p>Parámetro 1: Enfoque sintético (enfocado al todo) o analítico (enfocado a las partes).          Parámetro 2: Objetivos heurísticos (descriptivo) o deductivos (analiza hipótesis).          Parámetro 3: Grado de manipulación y control (alto o bajo) del contexto de investigación.          Parámetro 4: Modo de obtener los datos (poco estructurado o muy estructurado) y tipo de datos (cualitativos o cuantitativos).</p>
---

Fuente: elaboración propia, adaptada de Seliger & Shohamy (1989: 24-40).

La investigación que se presenta a continuación sobre el análisis del componente cultural de los libros de texto de inglés se caracterizará por las siguientes variables: (a) es una investigación analítica, en cuanto que analiza sólo una de las partes que componen los materiales de enseñanza; (b) heurística, pues sus objetivos son descriptivos y no comprobadores de hipótesis; (c) con un grado de manipulación y control de la investigación muy bajo, y (d) de tipo estructurado, por el modo y el tipo de datos, cuantitativos, recogidos.

El registro de observación sistemática de esta investigación será aplicado por dos observadores, para cada libro de texto, para eliminar el mayor atisbo posible de subjetividad. En este sentido, calcularemos el índice de concordancia entre observadores, intentando que sea superior al 0.70 ó 0.80, tal y como indican los manuales de investigación educativa clásicos (Brown 1988:98, y Seliger & Shohamy 1989:187), para que garantice la fiabilidad de los datos obtenidos.

El acuerdo entre observadores (*inter-rater agreement*) obtenido en el desarrollo de esta investigación es del 95,4%, con datos cercanos a los ofrecidos por Kirkgöz & Agcam (2011:161), con un 98% o los de Roldán y otros (2009: 198) con un 98,63%. La pequeña diferencia entre ambas valoraciones se ha resuelto mediante el acuerdo dialogado de los observadores en cada caso.

Otros coeficientes observados (Jacobs & Ball 1996:103) son algo más altos, 0,95 y 1, si bien hay que decir en su contra que la muestra con la que se había medido era muy pequeña: solamente veinte actividades en grupo, extraídas de libros de texto. Nunan (1992:14-5) ofrece un coeficiente de 0,95 en una interacción de clase entre un alumno suyo y él mismo, pero no menciona ni el número de categorías codificadas ni da otra información relativa a la investigación realizada. Roldán Tapia (1997:263) obtiene coeficientes que varían entre un 0,83 y un 0,91 en su observación del trabajo en grupo en la realización de proyectos, con un registro que contiene 42 *ítems*.

Los materiales elegidos han sido cuatro libros de texto de inglés utilizados en el 5º curso de Educación Primaria y otros cuatro libros de texto utilizados en el 2º curso de Educación Secundaria.

Entre los de Primaria, los siguientes: *Sparks*, de la Editorial Richmond [SPA]; *Explorers* [EXP] y *Stay Cool* [COOL], de la Editorial Oxford University Press, y *Quest* [QUE], de la Editorial McMillan<sup>3</sup>.

Entre los de Secundaria, los siguientes: *English Plus* [EN+], de la Editorial Oxford University Press; *Voices* [VOI], de la Editorial McMillan; *Real English* [REA], de la Editorial Burlington y *English in motion* [INM], de la Editorial Richmond<sup>4</sup>.

En relación a la tipología de libros de texto es oportuno señalar que los utilizados en nuestro estudio se corresponden con los descritos como segunda categoría por Varón Páez (2009: 116): a saber, libros pensados para un aprendiz de inglés como lengua internacional en cualquier parte del mundo. Las otras dos categorías que establece esta autora, la de (a) aquellos libros diseñados para un aprendiz de inglés que puede interactuar con hablantes nativos fuera del entorno educativo y (b) aquellos otros que parecen estar diseñados para preparar al aprendiz de la lengua para el turismo, nada tienen que ver con los empleados en nuestro contexto educativo.

#### 4. DOCUMENTO DE INVESTIGACIÓN

El documento de investigación empleado es un registro de observación o lista de comprobación (*checklist*), diseñado *ad-hoc*, para este proyecto concreto, que contiene 63 ítems, y que se emplea con una escala de valoración que contiene los valores: *nada, poco, algo, bastante y mucho*.

El documento utilizado está dividido en los mismos tres bloques utilizados en otros trabajos de investigación (Kirkgöz & Agcam, 2011): a saber, la cultura de origen (*source*), la cultura meta (*target*) y la cultura de otros países no anglo-hablantes. Este mismo modelo tripartito es el que proponen Cortazzi & Jim (1999), Alptekin (2002), Munandar & Ulwiyah (2012), o Arao & Kimura (2014), aunque estos últimos abogan por incluir un cuarto bloque de contenidos llamados de cultura global, no vinculado con ningún grupo social en particular.

Los ítems 1-25, con excepción de 12 y 13, hacen referencia a personajes, lugares y elementos culturales de países de habla inglesa. Los ítems 26-35 hacen referencia a esos mismos contenidos, pero referidos a países terceros, no anglohablantes; mientras que los numerados entre el 36 y 45, hacen referencia a los de origen español. Los descriptores entre el 46 y el 57, contrastan en los tres bloques antes mencionados la diferencia entre

<sup>3</sup> Estas mismas formas abreviadas, entre corchetes, serán las utilizadas en el apartado de resultados.

<sup>4</sup> Estas mismas formas abreviadas, entre corchetes, serán también las que se empleen en el apartado de resultados.

la *cultura* (C) con mayúscula y la *cultura* (c) con minúscula<sup>5</sup>. Del 58 al 63 se hace una pequeña incursión en algunos aspectos lingüísticos que pueden proporcionar cierta información sobre el concepto de diversidad en el uso de la lengua.

Los valores utilizados se emplean en función del número de páginas en los que encontramos ejemplificado el ítem correspondiente: así, el valor *nada* se emplea cuando el ítem aparece 0 veces a lo largo del texto; el valor *poco* cuando el ítem aparece en 1 ó 2 páginas; el valor *algo* cuando esto ocurre en 3-4-5 ocasiones; en 6-7-8 páginas supondría *bastante*; y, finalmente, cuando el ítem aparece en más de 9 ocasiones, se valora como *mucho*.

Cuadro 2.  
Documento de la investigación.

ÍTEM	DESCRIPTOR	VALOR
1	El libro incluye personajes masculinos, de edad infantil, de distintos países de habla inglesa.	
2	El libro incluye personajes masculinos, de edad adolescente, de distintos países de habla inglesa.	
3	El libro incluye personajes masculinos, de edad adulta, de distintos países de habla inglesa.	
4	El libro incluye personajes femeninos, de edad infantil, de distintos países de habla inglesa.	
5	El libro incluye personajes femeninos, de edad adolescente, de distintos países de habla inglesa.	
6	El libro incluye personajes femeninos, de edad adulta, de distintos países de habla inglesa.	
7	El libro incluye personajes de raza blanca procedentes de distintos países de habla inglesa.	
8	El libro incluye personajes de raza negra procedentes de distintos países de habla inglesa.	
9	El libro incluye personajes de raza asiática procedentes de distintos países de habla inglesa.	
10	El libro incluye personajes de raza nativa americana.	
11	El libro incluye personajes de otras razas procedentes de distintos países de habla inglesa.	
12	<i>Los personajes del libro aparecen de forma individual.</i>	
13	<i>Los personajes del libro aparecen, interactuando, en parejas o grupos.</i>	
14	El libro incluye lugares emblemáticos del Reino Unido e Irlanda.	

<sup>5</sup> La distinción entre *Cultura* y *cultura* responde a un binomio clásico en este tipo de estudios. Véase, una vez más, esa distinción, por ejemplo en Roldán Tapia (2013: 156-157).

Brevemente, se podría apuntar que, de un modo tradicional, que arranca al menos del siglo diecinueve, la *Cultura* (C) se ha entendido como el conjunto de elementos artísticos e históricos que configuran el ser de un país o una comunidad: su literatura, su pintura, su música, su escultura, etc., así como el concepto tradicionalmente entendido de *buena educación*. Desde un posicionamiento alternativo, y posterior en el tiempo, se ha considerado la *cultura* (c) como el conjunto de aspectos cotidianos –tangibles y no tangibles– que forman parte de la vida diaria de un grupo social.

15	El libro incluye lugares emblemáticos de Estados Unidos y Canadá.	
16	El libro incluye lugares emblemáticos de otros países de habla inglesa.	
17	El libro incluye lugares no emblemáticos del Reino Unido e Irlanda.	
18	El libro incluye lugares no emblemáticos de Estados Unidos y Canadá.	
19	El libro incluye lugares no emblemáticos de otros países de habla inglesa.	
20	El libro incluye imágenes que presentan la cultura del Reino Unido e Irlanda.	
21	El libro incluye imágenes que presentan la cultura de Estados Unidos y Canadá.	
22	El libro incluye imágenes que presentan la cultura de otros países de habla inglesa.	
23	El libro incluye estereotipos culturales del Reino Unido e Irlanda.	
24	El libro incluye estereotipos culturales de Estados Unidos y Canadá.	
25	El libro incluye estereotipos culturales de otros países de habla inglesa.	
26	<i>El libro incluye personajes masculinos, de edad infantil, procedentes de otros países, no anglohablantes.</i>	
27	<i>Incluye personajes masculinos, de edad adolescente, procedentes de otros países, no anglohablantes.</i>	
28	<i>Incluye personajes masculinos, de edad adulta, procedentes de otros países, no anglohablantes.</i>	
29	<i>Incluye personajes femeninos, de edad infantil, de otros países, no anglohablantes.</i>	
30	<i>Incluye personajes femeninos, de edad adolescente, de otros países, no anglohablantes.</i>	
31	<i>Incluye personajes femeninos, de edad adulta, de otros países, no anglohablantes.</i>	
32	<i>El libro incluye lugares emblemáticos de otros países, no anglohablantes.</i>	
33	<i>El libro incluye lugares no emblemáticos de otros países, no anglohablantes.</i>	
34	<i>El libro incluye imágenes que presentan la cultura de otros países, no anglohablantes.</i>	
35	<i>El libro incluye estereotipos culturales de otros países, no anglohablantes.</i>	
36	El libro incluye personajes masculinos, de edad infantil, de origen español.	
37	El libro incluye personajes masculinos, de edad adolescente, de origen español.	
38	El libro incluye personajes masculinos, de edad adulta, de origen español.	
39	El libro incluye personajes femeninos, de edad infantil, de origen español.	
40	El libro incluye personajes femeninos, de edad adolescente, de origen español.	
41	El libro incluye personajes femeninos, de edad adulta, de origen español.	

42	El libro incluye lugares emblemáticos de origen español.	
43	El libro incluye lugares no emblemáticos de origen español.	
44	El libro incluye imágenes que presentan la cultura española.	
45	El libro incluye estereotipos culturales de la cultura española.	
46	<i>El libro incluye ejemplos de las artes clásicas (Literatura, Pintura, etc) de los países de habla inglesa.</i>	
47	<i>El libro incluye ejemplos de las artes clásicas (Literatura, Pintura, etc) de otros países, no anglohablantes.</i>	
48	<i>El libro incluye ejemplos de las artes clásicas (Literatura, Pintura, etc) de origen español.</i>	
49	El libro incluye ejemplos del arte contemporáneo (Cine, Fotografía, etc) de los países de habla inglesa.	
50	Incluye ejemplos del arte contemporáneo (Cine, Fotografía, etc) de otros países, no anglohablantes.	
51	El libro incluye ejemplos del arte contemporáneo (Cine, Fotografía, etc) de origen español.	
52	<i>El libro incluye datos (acontecimientos o personajes) históricos de los países de habla inglesa.</i>	
53	<i>El libro incluye datos (acontecimientos o personajes) históricos de otros países, no anglohablantes.</i>	
54	<i>El libro incluye datos (acontecimientos o personajes) históricos de origen español.</i>	
55	El libro incluye información sobre festividades o celebraciones en los países de habla inglesa.	
56	El libro incluye información sobre festividades o celebraciones en otros países, no anglohablantes.	
57	El libro incluye información sobre festividades o celebraciones de origen español.	
58	<i>El libro incluye léxico procedente de otras lenguas habladas en el Reino Unido e Irlanda. (loch /garda)</i>	
59	<i>El libro incluye léxico procedente de otras lenguas habladas en Estados Unidos y Canadá. (wigwam)</i>	
60	<i>El libro incluye léxico procedente de otras lenguas habladas en países no anglohablantes. (tsunami)</i>	
61	<i>El libro incluye léxico procedente de la lengua española. (rodeo, patio)</i>	
62	<i>Incluye variedades léxicas que reflejan la diversidad social de los hablantes. (buck, quid, grand, bloke, etc)</i>	
63	<i>El libro incluye comparaciones léxicas entre inglés de distinta variedad geográfica.</i>	

Fuente: elaboración propia.



## 5. RESULTADOS

Una vez hecho el análisis y la tabulación de todos los libros, transformamos los valores expresados verbalmente en una escala numérica, dando como resultado la siguiente equivalencia: nada (0), poco (1), algo (2), bastante (3) y mucho (4).

Tabla 1.  
Resultados de la investigación. Datos de Primaria y Secundaria.

PRIMARIA						SECUNDARIA					
Ítems	EXP	SPA	QUE	COOL	MEDIA	Ítems	EN+	VOI	REA	INM	MEDIA
1	4	4	4	4	4	1	1	1	0	1	0,75
2	1	1	2	2	1,5	2	4	2	4	4	3,5
3	4	2	4	4	3,5	3	4	2	4	4	3,5
4	4	4	4	4	4	4	2	0	2	1	1,25
5	1	0	2	1	1	5	4	3	4	4	3,75
6	4	1	3	4	3	6	4	2	3	3	3
7	4	4	4	4	4	7	4	2	4	4	3,5
8	4	4	4	4	4	8	3	3	2	3	2,75
9	0	0	0	1	0,25	9	1	0	1	1	0,75
10	0	0	0	0	0	10	0	1	0	0	0,25
11	1	1	4	2	2	11	1	1	2	1	1,25
12	3	4	4	4	3,75	12	4	3	4	4	3,75
13	4	4	4	4	4	13	4	4	4	3	3,75
14	3	0	4	3	2,5	14	0	1	2	2	1,25
15	2	1	3	3	2,25	15	1	1	3	2	1,75
16	1	0	3	1	1,25	16	0	2	2	1	1,25
17	2	2	2	2	2	17	2	1	2	2	1,75
18	0	1	1	2	1	18	2	1	1	0	1
19	1	2	1	0	1	19	1	1	1	0	0,75
20	3	1	3	3	2,5	20	1	2	1	4	2
21	1	1	3	4	2,25	21	1	1	1	3	1,5
22	0	1	2	2	1,25	22	0	1	1	0	0,5
23	1	0	2	1	1	23	1	1	1	0	0,75
24	0	0	2	2	1	24	0	1	0	0	0,25
25	0	0	0	0	0	25	0	1	0	0	0,25
26	2	1	1	2	1,5	26	1	0	0	0	0,25
27	1	0	0	0	0,25	27	1	1	1	1	1
28	0	4	1	1	1,5	28	1	0	1	1	0,75
29	2	0	0	3	1,25	29	0	0	1	1	0,5
30	0	0	0	0	0	30	0	1	1	1	0,75
31	0	3	1	2	1,5	31	0	1	0	1	0,5
32	3	3	1	2	2,25	32	1	2	1	2	1,5

33	2	3	2	0	1,75	33	0	0	1	1	0,5
34	1	3	0	4	2	34	1	1	2	4	2
35	0	3	0	0	0,75	35	0	0	0	0	0
36	0	0	0	0	0	36	1	0	0	1	0,5
37	0	0	0	0	0	37	0	0	0	0	0
38	0	0	0	0	0	38	2	0	1	1	1
39	0	0	0	0	0	39	0	0	0	0	0
40	0	0	0	0	0	40	0	0	0	0	0
41	0	0	0	0	0	41	0	0	0	1	0,25
42	0	0	1	0	0,25	42	0	1	1	0	0,5
43	0	0	1	0	0,25	43	0	0	1	0	0,25
44	0	1	1	1	0,75	44	2	0	1	1	1
45	0	0	0	0	0	45	1	0	1	0	0,5
46	1	0	2	0	0,75	46	1	1	2	2	1,5
47	1	2	0	0	0,75	47	1	0	2	2	1,25
48	0	0	0	0	0	48	1	0	1	0	0,5
49	1	1	2	1	1,25	49	2	2	2	4	2,5
50	0	0	0	0	0	50	0	1	0	1	0,5
51	0	0	0	0	0	51	0	0	0	0	0
52	0	2	1	1	1	52	1	1	3	2	1,75
53	1	2	1	0	1	53	1	1	1	2	1,25
54	0	0	0	0	0	54	1	0	0	1	0,5
55	1	2	2	2	1,75	55	0	4	2	1	1,75
56	0	1	0	1	0,5	56	1	4	2	1	2
57	0	0	0	0	0	57	0	0	0	0	0
58	0	0	0	0	0	58	0	0	1	0	0,25
59	0	0	0	0	0	59	0	0	0	0	0
60	1	0	2	3	1,5	60	0	1	1	4	1,5
61	1	0	0	1	0,5	61	0	0	1	0	0,25
62	0	0	1	0	0,25	62	0	0	1	1	0,5
63	0	0	0	0	0	63	1	0	0	0	0,25
<b>TOTAL</b>	<b>66</b>	<b>69</b>	<b>85</b>	<b>85</b>	<b>76,25</b>	<b>TOTAL</b>	<b>66</b>	<b>60</b>	<b>81</b>	<b>84</b>	<b>72,75</b>

Fuente: elaboración propia.

## 6. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

La primera aproximación a los resultados nos permite observar la ligera diferencia a favor de los libros de Primaria en el cómputo total y la distancia tan grande, de 19 puntos en Primaria (66-85) y de 24 (60-84) en Secundaria, entre los libros que presentan más frecuencia de ítems y los que menos. Sin embargo, llama la atención que los libros de

Secundaria presentan más variedad de ítems, con sólo siete *ceros* en las medias frente a los dieciocho *ceros* en los libros de Primaria.

En el análisis de las imágenes de personas destacan en ambos niveles lo siguiente: una mayor variedad de personajes que se corresponden con la edad de los usuarios: población infantil en Primaria y población adolescente en Secundaria, si bien la representación de conjunto (edades, sexo y raza) es más amplia en Primaria que en Secundaria. Las personas de razas blanca y negra son los grupos sociales más representados con respecto a las demás, procedentes de países de habla inglesa. La representación de personas de terceros países (ítems 26 a 31) baja con respecto a la anterior (ítems 1-11), mientras que la representación de personas de origen español (ítems 36 a 41) presenta un altísimo número de *ceros* en las medias que, en el caso de Primaria, son todos los ítems.

En el bloque de datos que contienen la representación de los lugares, los productos y los estereotipos, resulta bastante sorprendente los valores tan altos que presentan aquellos ítems que tienen que ver con estados Unidos y Canadá (15, 18 y 21), tanto en Primaria como Secundaria, a pesar de que todos los textos están publicados por editoriales británicas. Este mismo bloque de información, referido a terceros países, (ítems 32, 33, 34 y 35) presenta variación considerable en su ocurrencia a favor de los libros de Primaria. El mismo conjunto de ítems para referirse al origen español de los mismos (42, 43, 44 y 45) presenta un ligero valor más alto entre los libros de Secundaria, si bien entre los libros de ambos niveles, el número de *ceros* es muy elevado (en 19 valores de los 32 posibles).

Las diferencias entre las representaciones de las artes clásicas (*Cultura*) y las artes contemporáneas (*cultura*) muestran una ligera diferencia a favor de las primeras, con mayor presencia en los libros de Secundaria que en los de Primaria. Como ha ocurrido en otras secciones analizadas, las representaciones artísticas de la lengua meta (ítems 46 y 49) son, con diferencia, las más altas, seguidas de las representaciones culturales de terceros países (47 y 50), para concluir con las de origen español (48 y 51), entre las que los valores de *ceros* vuelven a ser muy frecuentes. En el cómputo total, si dividiésemos la suma de todos los valores registrados en estos seis ítems por el número de casillas anotadas correspondientes a todos los libros de texto, resultaría en un 0,18 de media, que significa una representación de las artes muy escasa en el conjunto de los materiales de enseñanza.

Los ítems (52 a 57), que describen la presencia de datos históricos y la información de festividades o celebraciones, presentan unas diferencias similares a los descritos más arriba, pero con unos valores más altos. Se observa una mayor presencia de estos valores en los libros de Secundaria y, de nuevo, los datos y celebraciones de los países anglohablantes tienen mayor representación que las de terceros países y mucho más si los comparamos con los datos de origen español. Igualmente, en los ítems 54 y 57, relativos al origen local, los *ceros* representan el valor más frecuente.

Los seis últimos ítems, del 58 al 63, han sido un intento de aproximación a la diversidad léxica de los textos de referencia. Se intuía, en cierto modo, el resultado esperado: el valor

60, el más alto de todos, con la incursión de términos procedentes de terceras lenguas, mientras que el 61, con los términos procedentes de origen español, poco representativo. La diversidad lingüística de la lengua meta no resulta muy significativa en cualquier caso.

Resulta necesario apuntar que estos últimos ítems, en opinión unánime de los cuatro investigadores, requieren de una investigación propia, por la amplitud real que supone el estudio del léxico –préstamos, etimología, variedades sincrónicas, etc- y que lo apuntado en este trabajo debe ser tomado con una prudente cautela.

Para finalizar este análisis de los resultados, se puede concluir con las siguientes afirmaciones, que nos van a permitir entrar en la discusión de los temas:

- (a) los libros de Secundaria recogen una mayor diversidad de elementos culturales que los de Primaria, mientras que los de Primaria hacen un uso más frecuente del menor número de elementos culturales que presentan;
- (b) la representación de personas presentan unos datos con diferencias muy considerables entre los hablantes de la lengua meta, los de terceros países y los de la lengua origen;
- (c) la misma afirmación se puede hacer para los datos que reflejan los lugares y productos relativos a los hablantes de las tres lenguas: lengua meta, de terceros países y de origen español;
- (d) en los mismos términos se puede hacer referencia a las representaciones artísticas, en las que además se percibe una inclusión mínima de las mismas en el cómputo total de todos los libros analizados.

## 7. DISCUSIÓN

En primer lugar, el trabajo de Cerezal, Bazzano, Kasfiki, Martínez & Monteverde (1999) que analizó los libros de lengua extranjera empleados Primaria en España, Italia, Grecia y Reino Unido concluyó que la mayoría de los personajes presentes en los textos eran de procedencia urbana, clase media y raza blanca, con predominancia masculina y escasa representación de la diversidad cultural, racial y social. La investigación de Cerezal (1999: 89) apuntaba en sus conclusiones la transmisión de unos “modelos y valores genéricos diferenciados para niñas y niños en el proceso de enseñanza-aprendizaje”. En nuestra investigación no se observa una distinción tan exagerada en la presencia de los sexos, aunque sí es predominante la presencia de personajes de raza blanca, con alguna presencia de caracteres de raza negra y una pobre representación del resto de las culturas.

En otro orden de cosas, hemos detectado que en un número de países la producción de libros de texto depende de editoriales locales, con cierto grado de control por parte de las autoridades educativas: así, la investigación de Kirkgöz & Agcam (2011) se lleva a cabo sobre los libros de Inglés turcos de Primaria producidos por una editorial local y la de Munandar & Ulwiyah (2012), que es un análisis de los libros de texto de secundaria utilizados en Indonesia, producidos por una editorial local. En nuestro contexto, a

diferencia de los trabajos antes citados, la publicación de libros de texto depende en gran o total medida de editoriales extranjeras.

Esta última circunstancia, la de la utilización de libros publicados por editoriales extranjeras, supone un rechazo importante entre algunos usuarios, que no hemos detectado entre los usuarios españoles de los libros, máxime cuando los ítems 15, 18 y 21, referidos a los EE.UU. y Cánada, son los que obtienen la valoración más alta. De este modo, McKay (2004), en la revisión que hace de varios trabajos en contextos tan distintos como Chile o Marruecos, observa el descontento que provoca en muchos aprendices la inclusión forzada de elementos culturales occidentales, anglo-norteamericanos, en detrimento de ejemplos de la cultura local. En los países musulmanes este descontento crece y algunos autores así lo señalan.

Zarei & Khalesi (2011) observan que los libros de inglés, de la serie *Interchange*, editados por una editorial británica y utilizados en Irán, tienen un fuerte componente de elementos culturales occidentales, con los que sus usuarios se sienten incómodos. Como contrapartida, abogan por la reducción de los elementos occidentales a favor de otros temas globales, como ya se observa en algunos países asiáticos. En una línea similar a la de Zarei & Khalesi (2011), Ahmed & Narcy-Combes (2011) también señalan el enorme distanciamiento cultural entre los autores nativos de los libros de texto, la percepción que éstos tienen de la cultura de origen de los usuarios de los libros y la percepción que estos últimos tienen de los materiales que se les presentan. Ahmed & Narcy-Combes, que por otra parte ocupan el tercer espacio, en los términos expresados por Kramsch (1993), al ser académicos franceses que analizan libros de inglés utilizados en Pakistán, apuestan por encontrar una postura intermedia con la creación de equipos de autores de libros de texto que incluyan autores nativos de la lengua término y autores nativos de la lengua y cultura de origen.

No hemos encontrado en los trabajos de investigación analizados datos que nos permitan afirmar lo mismo que hemos encontrado en el análisis de nuestros resultados: que los libros de Secundaria recogen una mayor diversidad de elementos culturales que los de Primaria, mientras que los de Primaria hacen un uso más frecuente del menor número de elementos culturales utilizados.

Por el contrario, sí hemos encontrado que existe un patrón de presencia de elementos culturales de la lengua meta, seguida de la de terceros países y de la local, que se repite en otras investigaciones. A diferencia de lo que ocurre en nuestros libros la distribución es distinta: la investigación de Kirkgöz & Agcam (2011), los libros de Inglés turcos de Primaria producidos por una editorial local arrojaban un 47,13% de cultura meta, un 31,35% de cultura local y un 21,52% de cultura internacional. En un estudio similar, los resultados obtenidos por Munandar & Ulwiyah (2012) en el análisis de los libros de texto de secundaria utilizados en Indonesia, producidos por una editorial local, se observa una gran cantidad de elementos de la cultura local, seguidos de la lengua meta y, finalmente, los correspondientes a una cultura internacional.

Rajabi & Ketabi (2012) desglosan el componente cultural en cuatro variables, tales como el componente estético, el sociológico, el semántico y el pragmático. En un análisis de cuatro libros de texto, observan que el componente pragmático es el más extendido en los cuatro textos, mientras que el que presenta mayor frecuencia es el sociológico. El componente pragmático apunta al uso acertado del inglés como lengua internacional y el sociológico, vinculado a la cultura con minúscula, nos informa de la presencia abundante de personajes de la cultura local, representados en todas las etnias del país.

La investigación de Rajabi & Ketabi (2012) puede ser significativa en dos aspectos distintos: (a) por una parte, el llamado componente pragmático puede iluminar el camino a seguir que nosotros hemos iniciado con los ítems 58 al 63, relativo a aspectos puramente lingüísticos, pero del que somos conscientes de su limitación; (b) la presencia masiva de personajes de la cultura local es el contrapunto a lo observado en nuestra investigación.

El cuarto bloque de elementos culturales en liza, ya apuntado como deseo mucho más que realidad (Zarei & Khalesi, 2011), que representaría a un conjunto de temas globales desvinculados de cualquier cultura en particular empieza a cobrar fuerza, si bien no ha formado parte de ninguno de los ítems de nuestro documento de investigación. En este sentido, Kimura & Arao (2011) y Arao & Kimura (2014) en su análisis de los libros de secundaria utilizados en Japón y Corea, observan el mayor porcentaje, por encima del 35% en ambos países, en los elementos de la llamada cultura global, seguidos por los elementos culturales locales (entre el 26 y 30%) y a continuación, casi por igual, los elementos propios de la lengua meta y los de cultura internacional. En cuanto al volumen de elementos culturales, Arao & Kimura (2014:9) observan mayor número de temas globales en los libros de texto de nivel superior, probablemente debido al calado de los temas y al vocabulario técnico requerido en cada caso. Parece que la tendencia en la producción de libros de texto va hacia un incremento de elementos culturales globales, pertenecientes a una llamada *lengua sin cultura* (Roldán Tapia, 2014) o cultura sin fronteras (*borderless culture*) que corre paralela a la consolidación del inglés como *lingua franca*.

## 8. CONCLUSIÓN

Las conclusiones de este trabajo, contrastadas y discutidas con otros estudios, muestran que, obedeciendo probablemente a las características cognitivas de sus usuarios, los libros de Secundaria recogen una mayor diversidad de elementos culturales que los escritos para la Educación Primaria, mientras que estos segundos hacen un uso más frecuente del menor número de elementos culturales que presentan.

Los tres bloques de elementos culturales –los de la lengua meta, la de terceros países o la de origen español– presentan unos valores que se repiten en este orden descendente en todos los ítems analizados: los que representan a las personas, los que reflejan los lugares y productos, las representaciones artísticas o las celebraciones propias de cada grupo social. Este patrón que se repite una y otra vez refleja de una parte la percepción

de los materiales docentes que tienen las editoriales británicas, que venden su producto editorial en el mercado internacional, alejado de las necesidades reales de los usuarios del libro. De igual manera conlleva la imposibilidad de que los usuarios del libro sean capaces de aprender a comunicar los aspectos de su propia cultura con un interlocutor de otra lengua primera distinta.

La consecuencia de todo lo anterior nos lleva a pensar que un equipo de autores anglohablantes y de origen español produciría un texto con más diversidad cultural y más cercanía al usuario, manteniendo los elementos propios de la lengua meta pero incorporando los, hasta ahora casi inexistentes, de la lengua de origen.

Por lo que respecta a futuras líneas de investigación, al menos dos de ellas parecen tener cierta relevancia: (i) una de ellas que defina y analice la presencia de elementos culturales globales, desvinculados de una lengua particular, en los materiales de enseñanza utilizados en nuestro contexto, y (ii) otra, que profundice en los aspectos puramente lingüísticos que en este trabajo sólo han quedado esbozados.

## 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Languages). (1999). *Standards for foreign language learning in the 21st century (The National Standards)*. Lawrence, KS, Allen Press.
- AHMED, F. & NARCY-COMBES, F. (2011). "An analysis of textbooks from a cultural point of view", *TESOL Journal*, 5, p. 21-37.
- ALPETKIN, C. (2002). "Towards intercultural communicative competence in ELT", *ELT Journal*, 56/1, p. 57-64.
- ARAO, H. & KIMURA, M. (2014). "A study of topics in English textbooks for mutual understanding", *Linguistics, Culture and Education*, 1, p. 1-11. Último acceso en internet el 23 de enero de 2015, <http://scik.org/index.php/lce/article/view/1084>
- BROWN, J. D. (1988). *Understanding research in second language learning*. New York, Cambridge University Press.
- BYRAM, M.; GRIBKOVA, B. & STARKEY, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Strasbourg, Council of Europe.
- CEREZAL, F. (1999). *La transmisión de valores genéricos discriminatorios en libros de texto en inglés*. Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- CEREZAL, F.; BAZZANO, W.; KASFIKI, C.; MARTÍNEZ, P. & MONTEVERDI, A. (1999). "An intercultural approach to MLT textbooks evaluation". En Cerezal, F., Megías, M. & Jones, J. (eds.). *Reflexivity and interculturality in modern language teaching and learning*. Madrid, Talasa, p. 63-76.
- CORTAZZI, M. & JIM, L. (1999). "Cultural mirrors: materials and methods in the EFL classroom". En Hinkel, H. (ed.) *Culture in second language teaching and learning*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 196-220.

- HO, S. T. H. (2009). "Addressing culture in EFL classrooms: the challenge of shifting from a traditional to an intercultural stance". *Electronic journal of foreign language teaching*, 6/1, p. 63-76. Último acceso en internet el 23 de enero de 2015, <http://e-flt.nus.edu.sg/v6n12009/ho.pdf>.
- JACOBS, G. M. & J. BALL (1996). "An investigation of the structure of group activities in ELT coursebooks". *ELT Journal*, 50/2, p. 99-107.
- KIMURA, M. & ARAO, H. (2011). "A study of cultural factors in junior high school English textbooks approved in Korea and Japan". In *KOTESOL Proceedings 2010. Advancing ELT in the global context*. Seoul, Korea TESOL, p. 125-132. Último acceso en internet el 23 de enero de 2015, [http://www.koreatesol.org/sites/default/files/pdf\\_publications/KOTESOL-Proceeds2010web.pdf](http://www.koreatesol.org/sites/default/files/pdf_publications/KOTESOL-Proceeds2010web.pdf).
- KIRKGÖZ, Y. & AGCAM, R. (2011). "Exploring culture in locally published English textbooks for primary education in Turkey". *CEPS Journal*, 1/1, p. 153-167.
- KRAMSCH, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- LIDDICOAT, A. J. (2001). "Static and dynamic views of cultural and intercultural language acquisition". *The New Zealand language teacher*, 27, p. 47-58.
- MARTÍN MARTÍN, J. M. (1996). "Sobre el español en los libros de texto en inglés". *Donaire*, 7, p. 35-41.
- McKAY, S. L. (2004). "Western culture and the teaching of English as an international language". *English Teaching Forum*, 42/2, p. 10-15. Último acceso en internet el 23 de enero de 2015, <http://americanenglish.state.gov/resources/english-teaching-forum-2004-volume-42-number-2#child-477>.
- MUNANDAR, M. I. & ULWIYAH, I. (2012). "Intercultural approaches to the cultural content of Indonesia's high school ELT textbooks". *Cross-Cultural Communication*, 8/5, p. 67-73.
- NUNAN, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- PALACIOS MARTÍNEZ, I. M. (1994). *La enseñanza del inglés en España a debate*. Santiago de Compostela, Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad.
- RAJABI, S. & KETABI, S. (2012). "Aspects of cultural elements in prominent English textbooks for EFL setting". *Theory and practice in language studies*, 2/4, p. 705-712.
- ROLDÁN TAPIA, A. R. (1997). *La integración de un "process syllabus" en un curso de secundaria: input, interacción, destrezas, L1 y L2 en la realización de "project work"*. Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- ROLDÁN TAPIA, A. R. (2003). "EFL textbooks in Spanish schools (1990-2002)". *Guadalbullón* (Revista de Educación de la Universidad de Jaén), 11, p. 53-66.
- ROLDÁN TAPIA, A. R. (2005). "De Arthur & Mary a Jack y Priya: Evolución de los libros de texto". En Cerezal, F. (ed.). *De la práctica a la teoría. Reflexiones sobre la enseñanza y el*



- aprendizaje de inglés*. Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, p. 129-145.
- ROLDÁN TAPIA, A. R. (2013). "Culturas, competencias y plurilingüismo: más allá del debate terminológico", en Rodríguez García, L. y Roldán Tapia, A. R. (coord.). *Relaciones interculturales en la diversidad*. Córdoba: Cátedra Intercultural de la Universidad de Córdoba: 155-165.
- ROLDÁN TAPIA, A. R. (2014). "Didáctica de lenguas y culturas: un binomio cuestionado". En Luján, A.; Rodríguez, L. y Roldán, A. (eds.). *Globalización y pluralidad cultural*. Córdoba, Cátedra Intercultural de la Universidad de Córdoba.
- ROLDÁN TAPIA, A. R.; MESEGUER COCA, L.; LUCENA SERRANO, D.; ROLDÁN RUIZ, J. E. y SÁNCHEZ CARMONA, M. (2009). "Adecuación de los libros de texto al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)". *Porta Linguarum*, 11, p. 189-206.
- SELIGER, H. W. & SHOHAMY, E. (1989). *Second language research methods*. Oxford, Oxford University Press.
- STARKEY, H. (2002). *Democratic citizenship, languages, diversity and human rights*. Strasbourg, Council of Europe.
- VARÓN PÁEZ, M. E. (2009). "Componente cultural, libros de texto y enseñanza de inglés como lengua extranjera". *Forma y función*, 22/1, p. 95-124.
- ZAREI, G. R. & KHALESSI, M. (2011). "Cultural load in English language textbooks: an analysis of Interchange series". *Procedia Social and Behavioural Sciences*, 15, p. 294-301. Último acceso en internet el 23 de enero de 2015, <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811002680>.