

LA MIRADA ANTROPOLÓGICA Y LAS APORTACIONES DE LA ANTROPOLOGÍA

Caridad HERNÁNDEZ SÁNCHEZ
cariher@edu.ucm.es

Facultad de Educación. UCM. Madrid

LA MIRADA DE LA ANTROPOLOGÍA

Con “la mirada antropológica” intento, de una forma sugerente, referirme a la perspectiva antropológica al abordar contextos sociales, en situaciones que, en principio se supone no son familiares para/o la Antropología. De igual manera suelo utilizar la analogía “ponerse las gafas de la Antropología” al referirme a contextos familiares y cotidianos para aproximarse a ellos desde la misma, dado que “la Antropología se ocupa de las cosas normales que le suceden a la gente corriente”¹.

En este caso, la mirada pretende centrarse en un área nueva en Educación Primaria y en una nueva materia en Educación Secundaria Obligatoria, fundamentalmente en el currículo de Educación para la Ciudadanía en ambas etapas. Área y materia que ya han generado, previamente, una serie de opiniones, comentarios y actuaciones, en distintos contextos y por parte de diferentes grupos, de los que puede ser ejemplo este trabajo. A su vez, va a propiciar otra serie de actuaciones en las que van a estar implicados directamente los profesores y los alumnos fundamentalmente.

La mirada o la perspectiva antropológica quiere decir afrontar esta asignatura como lo hace al acercarse a un objeto de estudio, que implica unas características propias de la disciplina como son el “extrañamiento”, la comparación y la perspectiva holística, entre otras.

El extrañamiento o distanciamiento entre el antropólogo y el objeto supone la necesidad de desvincularse del objeto, alejarse para mirarlo como un cuadro o un fotograma de una película, en la medida de lo posible.

“... hay que seguir ciertas normas antropológicas fundamentales. Primera, intentar dejar a un lado las propias preconcepciones o estereotipos sobre lo que está ocurriendo y explorar el ámbito tal

¹ KOTTAK, 1994

y como los participantes lo ven y lo construyen. Segunda, intentar convertir en extraño lo que es familiar, darse cuenta de que tanto el investigador como los participantes dan muchas cosas por supuestas, de que eso que parece común es sin embargo extraordinario, y cuestionarse por qué existe o se lleva a cabo de esa forma, o por qué no de otra manera (Ericsson 1973, Spindler y Spindler 1982). Tercera, asumir que para comprender por qué las cosas ocurren así, se deben observar las relaciones existentes entre el ámbito y su contexto, por ejemplo entre el aula y la escuela como un todo, incluyendo la comunidad, la comunidad a la que pertenece el profesor, la economía, etc. Siempre se debe realizar un juicio sobre el contexto relevante y se debe explorar el carácter de este contexto hasta donde los recursos lo permitan. Cuarta,” (KATHLEE WILCOX, citado por VELASCO et al., 1993: 97)

La comparación; sobre todo la transcultural, que consigue percibir los objetos de estudio como una variante entre muchas, viendo lo que de común tienen entre sí esas variantes.

“... Y como es lógico, para poder formularse a sí mismo tales preguntas, uno debe pasar por el proceso de convertir en extraño todo lo familiar y cuestionárselo, preguntarse y preguntar por las razones que lo justifican: Para tal ejercicio, no exento de complejidad, no existe mejor recurso que el de tener experiencia de otros lugares, de otras culturas, de otros grupos humanos, sobre sus prácticas escolares y/o educativas (Wilcox, 1982, 458-459)” (En GARCÍA CASTAÑO, 1994: 18)

La perspectiva global u holística, que requiere prestar atención a las interrelaciones del objeto con otros, a las conexiones en las que está inmerso para descubrir la lógica interna y la coherencia del objeto de estudio con el sistema al que está vinculado.

“Hymes lo enuncia al insinuar que deben establecerse conexiones entre las diferentes cosas que componen las vidas de determinadas clases de personas. Ogbu alude a ello al proponer una aproximación a nivel múltiple, que muestre la conexión de la educación formal con otros aspectos de la vida social general, la economía, la estructura del sistema de oportunidades, las regulaciones político-administrativas y los modelos de realidad social, las cosmovisiones que tienen los diversos grupos que interactúan en el marco de las instituciones escolares. Wilcox lo sintetiza en el punto programático que habla de “situar las cosas en contexto”. Y Wolcott se refiere a él explícitamente, advirtiendo que puede parecer evasivo”. (VELASCO et al, 1993:19)

Como consecuencia de esta forma de “mirar”, la Antropología conlleva una visión crítica muy persistente que abarca también nuestras propias formas de vida y nuestras convicciones. Este es uno de los rasgos más conflictivos pero permite y aporta un conocimiento crítico que exige reflexión y análisis de nuestros entornos y contextos, para

verlos en su verdadera dimensión muchas veces, poniendo en evidencia con frecuencia nuestras propias contradicciones y los engranajes que chirrían en nuestros esquemas y seguridades.

“...los estudios antropológicos clásicos basados en esas sociedades no tan inocentemente llamadas “primitivas” ejercieron desde el principio un efecto general de crítica cultural, a veces, ni siquiera directamente buscado, que podía alcanzar a todo tipo de instituciones –no sólo a las instituciones educativas– en estas sociedades que, simplemente por tenerlas, creían ser “desarrolladas”. El ejercicio comparativo y el uso del principio del relativismo cultural que han caracterizado a la Antropología social y cultural hicieron descubrir un efecto casi no previsto a sus estudios. ...” (VELASCO et al, 1993:13)

CÓMO “MIRAR” LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DESDE LA ANTROPOLOGÍA

Aplicando la perspectiva antropológica al tema que nos ocupa, la Educación para la Ciudadanía dentro del currículo de las enseñanzas del sistema educativo español, debemos mirarlo primero, con **extrañamiento** y distancia, después, cuestionando lo evidente.

“Entender lo que ocurre en un aula escolar requiere la capacidad metodológica de dejar de lado las propias concepciones y estar dispuesto a cuestionar todo lo que ocurre en ella (¿por qué no se trabaja los sábados y domingos en la escuela y además permanece cerrada?, ¿por qué los profesores tienen más espacio que los alumnos para moverse libremente en el aula?, ¿por qué los alumnos no participan en la confección de los horarios escolares?, etc.). (Wilcox, 1982, 458-459)”. (En GARCÍA CASTAÑO, 1994: 18)

Preguntas como, por qué es nueva esta asignatura, por qué se impone como materia obligatoria, a quienes afecta y de qué forma lo hace. Qué persigue esta nueva materia, qué pautas contiene el currículo, porqué esas y no otras, así como sobre lo que dice, lo que prescribe, son ejemplos de las que se pueden formular para tratar de conocer y entender la incorporación de Educación para la Ciudadanía.

Si pensamos que el periodo educativo es un proceso de socialización, mediante el que los jóvenes se preparan para la vida adulta, veremos esta nueva materia como un ingrediente más en el complejo proceso de socialización de nuestro entorno. Al igual que el resto de materias tiene la función de preparar a los jóvenes para su vida adulta, algo que todas las sociedades contemplan como necesario, pero que lo hacen de forma diferente, por lo que contrastar lo que hacen unas sociedades y otras, en esos procesos de socialización, permite percibir tanto las semejanzas como las diferencias.

“Pues bien, la comprensión de todo este complejo proceso es mayor después de poder comparar las formas que unos y otros tenemos de conseguir eso que llamamos el sujeto educado: un nuevo miembro social en el que idealmente pensamos en Occidente ...” (En GARCÍA CASTAÑO, 1994:18)

La comparación es la característica señalada en segundo lugar. La comparación, sobre todo la transcultural, que consigue ver los objetos de estudio como una variante entre muchas viendo lo que de común tienen entre sí esas variantes. Esta perspectiva ayuda a ver las cosas con la distancia pero también con relativismo y esto creemos que es importante, pues “los antropólogos nunca pueden olvidar que hay un mundo más amplio, que existen formas normales de pensar y actuar diferentes a las nuestras” (KOTAK, 1994: 2).

La comparación, tanto a lo largo del tiempo como del espacio, pone de manifiesto que las sociedades buscan cómo preparar a sus nuevos miembros para ser adultos, al igual que esta Educación para la Ciudadanía, y que hay diferentes formas de hacerlo.

“En el contexto del trabajo teórico del antropólogo, de fuerte perspectiva transcultural, es necesario acudir a un concepto que explique cómo funciona eso de hacerse hombre entre los ulithianos del Pacífico del Sur y el mismo proceso para los niños de la sociedad americana ...”. (G^a CASTAÑO, 1994:18)

En esta comparación, una forma de ver el proceso de socialización es contemplarlo como un adiestramiento. Algo que en este currículo se refleja, entre otras cosas, en pautas para el adiestramiento de los jóvenes de nuestra sociedad.

“...La educación,, funciona, en los sistemas culturales establecidos, para reclutar nuevos miembros y mantener el sistema existente (Spindler, 1974, 308-309)”. (En G^a CASTAÑO, 1994:24).

Por ejemplo, en el currículo de Educación Primaria se dice textualmente, al referirse cómo desde el área se favorece la competencia de *autonomía e iniciativa personal*.

“El área entrena en el diálogo y el debate, en la participación, en la aproximación respetuosa a las diferencias sociales, culturales y económicas y en la valoración crítica de estas diferencias así como de las ideas”

Entrena para adiestrar, es una preparación que implica adquirir la práctica, y se puede deducir en qué y para qué, cómo pretende hacerlo y qué resultado quiere alcanzar. Una lectura desde estas cuestiones proporciona las respuestas a cómo se pretende preparar a los jóvenes para ser adultos y en qué se quieren adiestrar.

Refleja aquello que se considera importante, hasta el punto que se pretende que todos los jóvenes lo adquieran y está conformado por saberes, habilidades, estrategias, valores, principios éticos, perspectivas en definitiva del mundo, de la sociedad, de los comportamientos, ... No menos importante es mirar quién establece lo que es importante, que por eso mismo debe conformar el currículo y quienes son los destinatarios del mismo.

“Las competencias básicaspermiten identificar aquellos aprendizajes que se consideran imprescindiblesSu logro deberá capacitar a los alumnos y alumnas para su realización personal, el ejercicio de la ciudadanía activa, la incorporación a la vida adulta de manera satisfactoria y el desarrollo de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida” (BOE, currículo Primaria y ESO)

Al mismo tiempo, dado que nuestra sociedad es muy compleja, en la que hay una alta especialización, quienes se ocupan de esta preparación son unos especialistas, los profesores, que tienen la función de formalizar esos procesos de socialización; al igual que la forma en que está regulado el proceso de socialización; las pautas y normas que orientan todo ello, también es un ejemplo tanto del grado de especialización como de la importancia que se le concede a este asunto, por parte de la sociedad y sobre todo de los grupos que tienen la autoridad y el poder, que establecen las pautas y elaboran el currículo. Ejemplos que confirman estas palabras se pueden encontrar en los Reales Decretos de ambas etapas, Primaria y Secundaria obligatoria.

“La finalidad de las enseñanzas mínimas es asegurar una formación común a todos los alumnos y alumnas dentro del sistema educativo español”

Así podemos afirmar que esta sociedad quiere adiestrar a sus nuevos miembros para ser adultos, mediante un sistema educativo con reglas y materias como la Educación para la Ciudadanía. Pero, dentro del conjunto del sistema educativo qué peculiaridad presenta esta materia, qué aporta o en qué la hace diferente al resto de las materias. Por qué se considera necesario incluirla en el sistema educativo.

Después de tantas cuestiones que planteamos aún nos falta un aspecto importante de esta materia para completar esta mirada desde la Antropología, que es su puesta en práctica. Aunque está orientada a la práctica educativa, todavía no podemos indagar cómo se va a ejecutar, ya que aún no ha empezado a ponerse en práctica. Cuál va a ser la realidad de su puesta en práctica, qué coherencia o correspondencia se dará entre las pautas y la actuación, es algo que nos queda pendiente.

“el aprendizaje de esta área va más allá de la adquisición de conocimientos, para centrarse en las prácticas escolares que estimulan el pensamiento crítico y la participación, que facilitan la asimilación de los valoreslos planteamientos metodológicos deben ser atendidos con sumo cuidado porque serán decisivos a la hora de asegurar que el conocimiento de determinados principios y valores genere la adquisición de hábitos e influya en los comportamientos” (CURRÍCULO PRIMARIA)

Después de una lectura del currículo se puede decir que es un adiestramiento para los jóvenes en una forma de entender la vida colectiva del grupo al que pertenece, con la intencionalidad de que la perpetúe. Implica una forma de convivencia, una forma de entender la interacción entre personas.

Pero también está transmitiendo una visión de la propia sociedad y de las otras sociedades ajenas o que no son la propia. Está transmitiendo una forma de entender la vida, la convivencia, la sociedad en definitiva.

“Todos aquellos procesos a través de los cuales un grupo humano trata de inculcar sus conocimientos, normas, valores, tradiciones y costumbres, formas de comportamiento en general y un largo etcétera, a los más jóvenes de ese mismo grupo, a los no tan jóvenes e, incluso, a miembros de otros grupos y, por otro lado, a los complejos mecanismos a través de los que los individuos de ese gru-

po adquieren tales conocimientos, normas, valores, costumbres, etc.” (G^a CASTAÑO, 1994:8)

Buscar las relaciones con el resto de las materias, planteándose, por ejemplo, si hay contradicciones o coherencias con el resto de documentos de educación obligatoria; o qué tiene que ver esta materia con las otras del currículo; o porqué se organiza así; y porqué tienen que ser unos profesores y unos jóvenes los que van a estar afectados directamente y no otros, son también cuestiones importantes.

“Los antropólogos implicados en la educación enfocan su trabajo hacia las formas a través de las cuales los valores y conductas concomitantes son enseñados, en el contexto específico de sistemas sociales, culturales o de valores de grupo” (COMITAS y DOLGIN, 1978, 171)” (En G^a CASTAÑO, 1994:8)

Las preguntas se acumulan, se suceden y siguen planteándose en progresión, pues to que hay que cuestionar lo evidente para, por un lado ver más allá de lo que aparece directamente, buscar lo que queda en segundo plano, y por otro, encontrar una explicación que permita ver la vinculación con el sistema en el que está incluida, en una perspectiva global y comparación transcultural.

En tercer lugar, hemos mencionado la **perspectiva holística o global**. No se puede olvidar que la Educación para la Ciudadanía es una de las materias del currículo de la etapa de enseñanza obligatoria. Por tanto no olvidar, por un lado, las preguntas que indaguen las relaciones con el contexto, con el sistema educativo, como un todo del que esta materia es una parte y, por otro lado, las vinculaciones de dicha materia con el contexto sociopolítico, económico, ...del momento en que esto está ocurriendo. Estos aspectos nos permitirían abordar esa tercera perspectiva, la perspectiva holística, o como dice Ogbu *“una aproximación a nivel múltiple”*.

Después de tratar de conocer cómo son las “gafas” necesarias para mirar desde la Antropología, podemos mirar el currículo y especialmente esta nueva materia con estas “gafas”, para ver qué percibimos en esa función de preparación y adiestramiento, y con qué particularidades aparece.

UNA LECTURA DEL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DESDE LA ANTROPOLOGÍA

Una lectura del currículo, con todas las consideraciones previas, implica necesariamente la última de las características señaladas, la visión crítica. Pues no sólo se lee desde esas perspectivas sino también buscando las contradicciones, los engranajes que chirrían, la lectura de lo que queda detrás o la indagación más allá de lo que aparece a primera vista.

El Artículo 2 del currículo de la ESO, especifica que los jóvenes adquieran: *“los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral, y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos”*

La lectura global del mismo nos remite a una manifestación de la “cultura” de la sociedad occidental, europea y mayoritaria, de nuestro entorno. Es expresión de lo que mayoritariamente se piensa que debe constituir la convivencia en nuestro contexto social, de las percepciones de una amplia mayoría de personas, así como de la estructura dentro de la cual debemos actuar. Decimos esto por haber observado que las discrepancias detectadas ante la implantación de esta materia se deben más bien a posturas políticas, por un lado, y por otro a la formalización de este adiestramiento en una materia obligatoria, en vez de hacerlo a través de la práctica escolar cotidiana en todos los ámbitos y materias del contexto escolar, y escasa críticas a los contenidos del currículo de la materia.

Desde esa lectura se manifiesta cómo se ordena la convivencia tanto entre nosotros como con el resto, personas y grupos, que no se ven, de partida, formando parte de nuestro colectivo. Es como la armadura “simbólica” dentro de la cual estamos todos, unido a cómo estamos y cómo debemos actuar e interaccionar.

Muestra también la satisfacción por esa forma de convivencia, que se expresa en todos aquellos matices que se explicita o se sugiere la valoración positiva de todos o alguno de los aspectos que se proponen.

Dado que se orienta a la práctica en el contexto escolar cabe pensar en quiénes son los que van a recibir estos principios, para aplicarlos a su práctica cotidiana; los escolares a los que va destinado para que los incorporen a su forma de vida. La percepción es que el contexto al que va dirigido se ha pensado como un contexto bastante homogéneo, de aulas españolas conformadas por chicos y chicas españolas. Deducimos que, la perspectiva de la homogeneidad ha orientado bastante la elaboración del documento, tanto de los contextos escolares como del funcionamiento de los mismos, y del resultado final del proceso, los jóvenes que culminan la enseñanza obligatoria.

Ante esta perspectiva de la homogeneidad tengo que remitirme a trabajos previos² donde se abordan el presupuesto de homogeneidad en la educación, ante el que se propone el de la diversidad, que abordaré más adelante. Al mismo tiempo, como contraste con esta lectura me surge de inmediato la experiencia en una de las aulas en las que últimamente estoy trabajando y cuyos estudiantes son: Jasmin, Denisa, Iury, Dominic, Robert, Fatmé, Polina, Denitsa, entre otros, todos ellos alumnos de Primaria, o Yuliya, Vasil, Maximilian, Sebastián, Laila, Dina, Cristina, de ESO y pongo en contacto mentalmente el currículo de Educación para la Ciudadanía y estas aulas, donde según las prescripciones de la administración debe impartirse la materia. Me pregunto cómo van articular la puesta en práctica de esos principios los maestros y profesores, desde dónde lo van a hacer, cómo van a organizar la propuesta didáctica, cómo lo van a percibir los alumnos y cómo se van a ver impulsados a internalizarlos.

Una lectura más pormenorizada del currículo, tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria Obligatoria, permite señalar algunos temas y algunos términos, que desde nuestra perspectiva antropológica destacamos, bien por poder establecer una relación más directa con ellos, bien por su presencia reiterada, como serían: los Derechos Humanos, el género y la diversidad cultural; y, entre los términos: discriminación, estereotipo, prejuicio, marginación, desigualdad e injusticia social. Ante los cuales la

² Hernández C y M del Olmo, 2003; 2005; Olmo M. del y C. Hernández, 2004; AA VV. 2005; VV.AA, 2006^a; 2006b

Antropología puede, por un lado, cuestionar tal como aparecen enunciados y, por otro, aportar su particular forma de abordarlos y su significado.

No obstante, tenemos que manifestar que nos parece un logro que el término “raza” no aparezca al hablar de diversidad de los grupos humanos. En este caso solamente aparece en el criterio de evaluación N° 2 de Educación Primaria:

“2. Argumentar y defender las propias opiniones, escuchar y valorar críticamente las opiniones de los demás, mostrando una actitud de respeto a las personas.

*Por medio de este criterio se busca evaluar la capacidad del alumnado, en las situaciones cotidianas del grupo clase, de utilizar el diálogo para superar divergencias y establecer acuerdos, así como de mostrar en su conducta habitual y en su lenguaje respeto y valoración crítica por todas las personas y los grupos, independientemente de la edad, sexo, **raza**, opiniones, formación cultural y creencias”.*

A pesar de ello, hay que señalarlo como uno de los términos más inadecuados y de significativa repercusión en la convivencia entre grupos diferentes, por su vinculación con el racismo³.

Algunos de los términos mencionados - discriminación, estereotipo y prejuicio-, bastante repetidos en estos documentos⁴, desde nuestra perspectiva son términos asociados a interacciones sociales tanto entre grupos como entre personas y relacionados con la diversidad.

Por otro lado, veamos algunas sugerencias respecto a otras propuestas que hace el currículo. En el objetivo N° 10 de la ESO encontramos que se colocan juntos unos términos que suelen aparece asociados frecuentemente, por ejemplo, en los medios de comunicación, como son: violación de los derechos humanos, pobreza, desigualdad, conflictos armados y subdesarrollo; sobre todo los dos últimos términos. Si atendemos a cómo está planteado el objetivo, podemos ver que la violación de los derechos humanos, la pobreza, la desigualdad, los conflictos armados y el subdesarrollo van en el mismo saco, todos juntos, con lo cual, situaciones de subdesarrollo o lugares calificados así implicarían además el resto, violación de los derechos humanos, pobreza, desigualdad y conflictos armados. Se ha adjudicado todo el lote junto y aunque existan ejemplos en los que ocurre así, hay otros en que no lo es y por tanto se está propiciando verlos a todos igual, y de forma negativa⁵.

“Conocer las causas que provocan la violación de los derechos humanos, la pobreza y la desigualdad, así como la relación entre los conflictos armados y el subdesarrollo, valorar las acciones encaminadas a la consecución de la paz y la seguridad y la participación activa como medio para lograr un mundo más justo”.

³ Grupo Inter 2006; 2007

⁴ En el manual de antropología de Kottak, 1994, los tres se hallan en el glosario del capítulo titulado “Etnicidad y relaciones interétnicas”

⁵ Grupo Inter 2007

De igual manera, el término discriminación, que es otro citado reiteradamente, en varias de ellas asociado o primando la discriminación de género, lo que supone a su vez una discriminación para las otras discriminaciones, por ejemplo por edad, por origen, por religión, por ideología, etc. Desde nuestra perspectiva todas las discriminaciones son iguales, son discriminaciones, igual de graves e importantes, no hay unas que merecen atenderse más que otras⁶. Por lo que podríamos decir que el bloque 6 de la ESO es discriminatorio con las desigualdades que no lo sean de género.

Bloque 6. *“La igualdad entre hombres y mujeres. Dignidad de la persona, igualdad en libertad y diversidad. Causas y factores de la discriminación de las mujeres. Igualdad de derechos y de hecho. Alternativas a la discriminación. Prevención y protección integral de la violencia contra las mujeres”.*

En otros casos, ante la propuesta que hace el currículo, desde la Antropología se revisaría ligeramente la redacción para cambiar sustancialmente el significado. Así en el currículo de Primaria, bloque 2, *La vida en comunidad*, dice:

“...identificando la diversidad, rechazando la discriminación y valorando la participación y sus cauces. Asimismo, desde el reconocimiento de la diversidad cultural y religiosa presente en el entorno inmediato y asumiendo la igualdad de todas las mujeres y hombres en cuanto a derechos y deberes, se puede trabajar el respeto crítico por las costumbres y modos de vida distintos al propio y permite proporcionar elementos para identificar y rechazar situaciones de marginación, discriminación e injusticia social”.

La propuesta sería: *“asumiendo la igualdad de todos, ... (no sólo de hombres y mujeres); ... el respeto crítico por las costumbres y modos de vida (distintos al propio y por el propio también)”* Nos preguntamos por qué el respeto crítico sólo para los otros y no para nosotros.

Algo similar ocurre en el objetivo 11 de la ESO del que diríamos que el respeto crítico es tanto por las costumbres y modos de vida de poblaciones distintas a la propia como también a la nuestra; no sólo para otros, también para nosotros.

“Reconocerse miembros de una ciudadanía global. Mostrar respeto crítico por las costumbres y modos de vida de poblaciones distintas a la propia y manifestar comportamientos solidarios con las personas y colectivos desfavorecidos.”

Para cerrar esta lectura crítica, en los objetivos de Primaria encontramos:

Desarrollar la autoestima, la afectividad y la autonomía personal en sus relaciones con las demás personas, así como una actitud contraria a la violencia, los estereotipos y prejuicios.

⁶ Grupo Inter 2007, glosario

Desde nuestra perspectiva, no siempre los estereotipos son negativos⁷, también pueden ser positivos, luego no hay que rechazarlos a priori, sólo aquellos que representan una valoración negativa de las personas o los grupos que lleva a actitudes y comportamientos discriminatorios.

Después de este breve panorama, como ejemplo de la mirada crítica antropológica, muchas de las cosas que mencionamos y otras que no lo hacemos, pero que reitera el currículo, para nosotros están vinculadas a la diversidad cultural; quizás de todos los temas mencionados, salvo el de Derechos Humanos, sea el de la Diversidad el más repetido, insistentemente, y bajo diferentes y variadas formulaciones. Esto nos lleva ya al punto siguiente, el de las aportaciones.

APORTACIONES DESDE LA ANTROPOLOGÍA

Después de todo lo que se ha expuesto sería coherente decir que la Antropología proporciona otra forma de mirar las mismas cosas, lo que supone una perspectiva diferente. En consecuencia, la Antropología desde nuestro punto de vista puede aportar una perspectiva válida para elaborar conceptos y herramientas para enseñar los contenidos de esta materia y es un instrumento útil para plantear la enseñanza de una forma más eficaz y equitativa en los nuevos contextos sociales. Implica la mirada crítica que hemos mencionado anteriormente⁸ y que el propio currículo de Educación para la Ciudadanía señala como una de sus propuestas.

Ante algunos de los conceptos, contenidos u objetivos que plantea el currículo de Educación para la Ciudadanía, la Antropología puede contribuir completando y enriqueciendo su significado, sus posibilidades de formación en los jóvenes; por ejemplo, cómo entiende y aborda la discriminación, el racismo, los estereotipos o los prejuicios.

Pero de todo ello tengo que señalar especialmente el tema de la diversidad cultural, que aparece repetidamente en el currículo, por que es éste el objeto de estudio de la Antropología, incluyendo tanto la diversidad interna de las sociedades como la diversidad entre sociedades. Por tanto, la mayor contribución que la Antropología puede hacer es precisamente aportar su conocimiento de la diversidad y la perspectiva con que la aborda⁹.

En todo el documento hay muchas referencias a la diversidad, explícitas e implícitas, directamente mencionada o en otras referencias que desde la mirada antropológica remiten a la diversidad.

El objetivo 5 de la E.S.O. puede tomarse como una de esas referencias y a la vez como ejemplo de las aportaciones que la Antropología puede hacer:

“Identificar la pluralidad de las sociedades actuales reconociendo la diversidad como enriquecedora de la convivencia y defender la igualdad de derechos y oportunidades de todas las personas,

⁷ Olmo, M del y C. Hernández 2006

⁸ Id p. 2 ... *permite y aporta un conocimiento crítico que exige reflexión y análisis de nuestros entornos y contextos, para verlos, muchas veces, en su verdadera dimensión, poniendo en evidencia con frecuencia nuestras propias contradicciones y los engranajes que chirrían en nuestros esquemas y seguridades*

⁹ Hernández C. y M del Olmo, 2005; Olmo M del y C. Hernández 2004; AA.VV. 2005; VV.AA. 2006^a; 2006b

rechazando las situaciones de injusticia y las discriminaciones existentes por razón de sexo, origen, creencias, diferencias sociales, orientación afectivo-sexual o de cualquier otro tipo, como una vulneración de la dignidad humana y causa perturbadora de la convivencia.”

O el bloque 2 de la E.S.O. de la asignatura “Educación para la Ciudadanía y los derechos humanos”.

“Valoración crítica de la división social y sexual del trabajo y de los prejuicios sociales racistas, xenófobos, antisemitas, sexistas y homófobos.”

O el bloque 4. Las sociedades democráticas del siglo XXI.

“Diversidad social y cultural. Convivencia de culturas distintas en una sociedad plural. Rechazo de las discriminaciones provocadas por las desigualdades personales, económicas o sociales.”

Y el criterio de evaluación nº 7.

“Identificar algunos de los rasgos de las sociedades actuales (desigualdad, pluralidad cultural, compleja convivencia urbana, etc.) y desarrollar actitudes responsables que contribuyan a su mejora.

Este criterio pretende evaluar si se sabe identificar las causas de la desigual distribución de la riqueza, el fenómeno de la pluralidad cultural en las sociedades europeas actuales, los diversos problemas que se localizan en los medios urbanos (racismo, enfrentamiento en el uso de los espacios comunes, tribus urbanas, botellón, etc.) y si el alumnado reconoce y asume las actuaciones que cada ciudadano puede realizar para mejorarlos.”

En la etapa de Educación Primaria el objetivo nº 4 es uno de los ejemplos que mejor expresa las aportaciones que puede hacer la Antropología.

“Reconocer la diversidad como enriquecedora de la convivencia, mostrar respeto por las costumbres y modos de vida de personas y poblaciones distintas a la propia.”

Sin olvidar la Empatía que solamente aparece en el Bloque 1, siendo desde nuestra perspectiva uno de los aspectos más significativos para abordar la convivencia en diversidad.

LA DIVERSIDAD CULTURAL

La diversidad cultural es, en términos generales, lo que constituye el campo de estudio de la Antropología. Y se entiende por diversidad cultural la variedad de estrategias y comportamientos ideados por el hombre para sobrevivir y perpetuarse como grupo a través de sus descendientes, a lo largo del tiempo y del espacio.

Todos los seres humanos contribuyen o han contribuido a esta diversidad, ideando soluciones a los problemas que el desarrollo de su vida les plantea, y transfiriéndolas a sus semejantes o a sucesivas generaciones, bien por intercambio, negociación, imposición etc.; a su vez, el grupo responde a ellas de muy variadas formas: olvidándolas, rechazándolas, criticándolas, transformándolas, o aceptándolas.

Ahora bien, en nuestra opinión, la aportación más importante que la Antropología puede hacer consiste, en términos generales, en aprender a aceptar las diferencias y valorarlas positivamente.

Dicha aportación podemos sintetizarla en dos grandes objetivos:

- apreciar la diversidad de forma positiva y
- aprender a convivir con ella.

Para alcanzar estos dos objetivos es necesario secuenciar el proceso que nos permita lograrlos. Así el primero implica, a su vez, otros tres, organizados en este orden:

- a) reconocer la diversidad,
- b) descubrir su significado y valor social y
- c) apreciarla de manera positiva.

El segundo supone emplear la diversidad como un desafío para desarrollar una actitud crítica, idear soluciones para resolver los conflictos que provoca en la vida cotidiana, y, cuando no es posible, enseñar estrategias para vivir con ellos.¹⁰

La diversidad cultural tal como la planteamos implica que es necesario entender esa variedad de estrategias y comportamientos ideados por el hombre, no sólo en referencia a distintas sociedades sino también en el interior de las sociedades. La diversidad no aparece sólo cuando comparamos sociedades sino también cuando contemplamos una sociedad, ya que con frecuencia es mayor la diversidad interna que la que presenta en la comparación con otras sociedades.

Desde esta perspectiva cualquier diferencia en el estilo de vida, con respecto a las normas y los valores que explican el comportamiento, puede ser entendida como producto de la diversidad cultural, de tal manera que podemos decir que, en alguna medida, todos diferimos de nuestros semejantes y por tanto somos diversos y, a la vez, también somos semejantes con los otros seres humanos y que nuestra diversidad es precisamente el motor que nos impulsa a relacionarnos. Pensar de esta forma proporciona una perspectiva nueva para valorar la diversidad y trabajar con ella, así mismo permite aprovechar el enorme potencial que nos proporciona como seres sociales en general y como agentes del sistema educativo en particular.

Con todos los seres humanos compartimos la capacidad de elaborar el pensamiento simbólico que nos permite comunicarnos, que afecta no sólo al lenguaje hablado, sino a cualquier tipo de lenguaje capaz de comunicar.

Esta capacidad de simbolización la compartimos todos los seres humanos; pero la diversidad está precisamente en cómo la realizamos concretamente, pues las personas han ideado multitud de códigos de comunicación. El adquirir uno u otro depende del entorno, de las necesidades de comunicación y de las posibilidades que tenga de aprenderlos.

¹⁰ Estos dos objetivos están desarrollados en dos propuestas didácticas para el periodo educativo desde segundo ciclo de E. Infantil hasta Bachillerato, en Hernández C. y M. del Olmo, 2005

Con las normas de comportamiento pasa exactamente lo mismo, uno se socializa, es decir aprende los códigos de conducta, del entorno en el que crece y puede adquirir otros distintos a lo largo de su vida conviviendo en entornos diferentes. El problema es que durante la infancia se adquieren las reglas como si esas reglas fueran las únicas viables o moralmente aceptables, de manera que si una persona como adulto entra en contacto con un sistema de normas contradictorias con las que él adquirió de niño es posible que las rechace como si se tratara de algo inaceptable.

De todas maneras los grupos humanos desarrollan tal variedad de reglas para situaciones distintas y papeles sociales distintos, que dentro de un mismo grupo conviven normas en parte contradictorias, no quizá sobre los valores fundamentales, pero sí sobre distintas facetas del comportamiento. Para resolver estas contradicciones, las personas aprendemos desde muy pronto a relativizar las normas por referencia al contexto. Es decir, las normas consideradas adecuadas para asistir y escuchar la representación de una ópera no son las mismas que para asistir a una discoteca.

Las personas aprenden pronto también a esperar diferencias en el modo de comportamiento entre unas personas y otras, dependiendo de sus estilos de vida y de los papeles sociales que desempeña cada uno.

Si trasladamos estas reflexiones a una clase, veremos que ocurre lo mismo. En una clase se agrupa a los alumnos de acuerdo a unas normas, pero son un grupo de personas con estilos de vida y aprendizajes diferentes que explican sus conductas, y van al colegio para completar su proceso de socialización. Cada uno actúa de una manera particular y diversa por motivos diferentes y sus comportamientos son juzgados por el sistema escolar también dependiendo de los estilos de vida y de las normas y valores de cada uno de los adultos que los juzga. Estos adultos comparten una serie de acuerdos, pero no otros.

Toda esta diversidad, presente en cualquier grupo humano que interactúa, en el caso de la escuela parece invisible porque la escuela como institución social se basa en el presupuesto de la homogeneidad. Las leyes agrupan a los alumnos por su edad de nacimiento tratando así de conseguir la mayor homogeneidad posible con respecto a su proceso de desarrollo físico y mental.

Pero ningún grupo es homogéneo porque el funcionamiento del grupo se basa precisamente en las diferencias entre sus miembros. El intercambio social se produce siempre gracias al desequilibrio entre las partes: si todos fuéramos iguales, si consiguiéramos construirnos iguales, no tendríamos nada que decirnos. La heterogeneidad es precisamente el motor del intercambio. Pero del mismo modo, si cada uno fuéramos completamente diferentes perderíamos la capacidad de comunicarnos, porque no podríamos establecer códigos arbitrarios comunes para relacionar los símbolos comunes, que nos permiten comunicarnos con las experiencias personales y distintas que nos impulsan a comunicarnos. De manera que ni somos totalmente homogéneos ni tampoco totalmente heterogéneos, y fundamentar el aprendizaje en uno u otro extremo nos incapacita para realizar la actividad que caracteriza a los seres humanos, es decir la comunicación.

La comunicación, pues, se basa en la búsqueda de un equilibrio entre las semejanzas y las diferencias; las semejanzas nos proporcionan los cimientos desde los cuales entender las diferencias, las diferencias, por su parte, nos permiten movernos desde nuestro sitio a otro lugar.

Comprender este proceso significa entender cuáles son los cimientos de las relaciones humanas, y entre ellas, las que se establecen en una clase. Pretender que todos

somos iguales empleando el presupuesto ficticio de la homogeneidad sólo hace las cosas más fáciles *aparentemente*.

LA DIVERSIDAD CULTURAL: UN PLANTEAMIENTO DESDE LA ANTROPOLOGÍA

La aportación que la Antropología puede hacer, tal como hemos dicho, se puede sintetizar en dos grandes objetivos: apreciar la diversidad de forma positiva y aprender a convivir con ella.

El primero se desarrolla en torno a otros tres objetivos secuenciados que deben ser entendidos como tres etapas, cada una de las cuales daría paso a la siguiente:

- Descubrir la diversidad
- Conocer el significado social de las diferencias
- Comprender el significado social de las diferencias

Para *descubrir la diversidad*, el primer punto, es necesario *aprender a reconocerla*, lo que implica un proceso de comparación, a través del cual se seleccionan diferencias y semejanzas, identificando lo que en el contexto resulta más significativo, por contraste. Muchas de las diferencias que se aprecian resultan evidentes, pero existen otras muchas que no lo son tanto porque funcionan de una forma inconsciente. Ambas se emplean a la hora de clasificar, pero es necesario aprender a identificar cuáles son las más significativas. A partir de los rasgos significativos seleccionados, se realiza el proceso de clasificación, que consiste en adscribir lo que observamos a una de las categorías conocidas que tenemos en nuestra mente.

Así pues, descubrir la diversidad es importante por las consecuencias que ésta tiene en la convivencia. Porque la diversidad, como ya hemos dicho, es el material sobre el que se construyen las relaciones humanas: el intercambio se produce cuando alguien tiene algo que uno desea pero no posee y viceversa, por eso la desigualdad, cualquier tipo de desigualdad, impulsa las relaciones sociales. Descubrir la diversidad de nuestro entorno significa, identificar diferencias para entablar una posible relación, un intercambio; adscribir las diferencias detectadas a una categoría de clasificación, nos permite suponer cómo creemos que la persona que ejerce el papel en cuestión se va a comportar, y también, nos permite ajustar nuestro propio comportamiento al que esperamos del otro.

El segundo punto es *entender el significado de la diversidad*, que supone la necesidad de distinguir cuáles son las diferencias que tienen un significado social; ya que no todas, ni siquiera las más evidentes, resultan siempre significativas. A veces las mismas diferencias tienen significados distintos en diferentes grupos. Por ejemplo, el sexo suele ser una diferencia importante en muchos contextos sociales y en todas las sociedades conocidas, aunque sus consecuencias son distintas en unos lugares y otros. Las diferencias son relativas y dependen del significado que les confiere el contexto social. Detectar qué diferencias son importantes supone poder profundizar en la relación que existe entre esas diferencias, el comportamiento que implican de forma implícita, y las expectativas que a ellas se asocian.

El tercero y último de los puntos es: *comprender el valor social de las diferencias*. Si las diferencias no tienen el mismo significado es porque se les confiere un valor distinto a la hora de entablar relaciones sociales. Es decir, el contexto social no sólo discrimi-

na entre unas diferencias y otras dándolas o no sentido, sino que además les asigna un valor determinado, haciendo unas deseables y otras no.

Este punto tercero es difícil separarlo del anterior, pero supone un análisis un poco más complicado, ya que implica no sólo el hecho de darse cuenta de que un grupo social atribuye un sentido distinto a unas diferencias con respecto a otras, sino que se trata de aprender a determinar cuál es el valor que un grupo concreto adscribe a una diferencia o a una categoría en particular.

En definitiva, realizar el análisis de la diversidad teniendo en cuenta estos tres objetivos, tal como proponemos, nos va a permitir profundizar en el conocimiento de la diversidad. Hacerlo en clase con los alumnos, no sólo va a enriquecer a los profesores, sino que les va a proporcionar un esquema de referencia útil para entender la diversidad de otra forma, evitando el error extendido, tanto en el contexto de la educación como fuera de él, de identificar las diferencias con la inmigración, y eludir la estrategia discriminatoria de concebirlas como obstáculos para el desarrollo del alumno o de la persona.

Por ello, si averiguamos conscientemente cuáles son nuestras propias diferencias y, además, somos capaces de detectar cuál es el valor que nuestro grupo concede a esa idiosincrasia, podremos mejorar nuestra capacidad de relación con el entorno, y ello nos permitirá incluirnos plenamente a todos, igual que a los demás, en el concepto de diversidad.

Tras completar este proceso, la conclusión debería ser que el conocimiento de la diversidad humana nos permite entender las diferencias como un conjunto de estrategias que el ser humano ha desarrollado para buscar soluciones a los problemas que le plantea la vida. Todas ellas constituyen un archivo de soluciones ideadas, cuyo conocimiento supone una riqueza porque pueden emplearse en resolver los conflictos y los problemas que se le han planteado a lo largo de la historia o que se le pueden plantear en el futuro. Por este motivo, los alumnos deberán entender que las diferencias deben ser respetadas y valoradas de forma positiva, aunque algunas veces planteen problemas.

Desde esta perspectiva descubrir la diversidad humana supone enriquecer el propio conocimiento, asombrarse por la capacidad creativa del ser humano, y al mismo tiempo, tomar conciencia de que la propia posición, relativa en el contexto de la historia de la humanidad, es sólo una pequeña aportación a ese conjunto amplio y variado, lo que, en consecuencia, debe suponer estrechar lazos con otros grupos y fomentar actitudes de entendimiento y solidaridad hacia los demás.

VALOR EDUCATIVO DE ESTA APORTACIÓN

El valor educativo que representa el análisis de la diversidad desde esta perspectiva se puede resumir en tres puntos:

- En primer lugar, porque contribuye a aceptar y reconocer las diferencias que existen en el entorno social, lo que implica adecuar mejor la convivencia a la realidad social.
- En segundo lugar, porque reconocer el valor social que se atribuye a las diferencias contribuye al desarrollo de una actitud crítica.

- Y por último, porque una valoración positiva de la diversidad contribuye a enriquecer el patrimonio de cada individuo, proporcionándole perspectivas diferentes para analizar su entorno; es decir, formas distintas de vivir la vida.

APRENDER A CONVIVIR CON LA DIVERSIDAD: LA CONVIVENCIA MULTICULTURAL

Este segundo objetivo, decíamos que supone emplear la diversidad como un desafío para desarrollar una actitud crítica, idear soluciones para resolver los conflictos que provoca en la vida cotidiana, y, cuando no es posible, enseñar estrategias para vivir con ellos.

Supone un paso más allá con respecto a lo dicho hasta aquí sobre la diversidad y el objetivo ahora es un poco más complejo porque se dedica al tema de la convivencia de la diversidad; o lo que es lo mismo, se trata de analizar cómo es posible que en un mismo espacio social convivan normas y valores opuestos entre sí que generan contradicciones en la vida cotidiana. De manera que si primero se orienta a aprender a apreciar la diversidad cultural de una forma positiva, de lo que se trata ahora es de aprender a convivir con ella.

Se trata, pues, de entender esta realidad diversa como un contexto enriquecedor, tanto si pertenece a la mayoría social como no, aceptando el reto de convivir con las diferencias, aprender a convertirlas en un recurso útil para la enseñanza y solucionar los problemas que se derivan de los conflictos que provoca la existencia de normas contradictorias. Por último, una doble meta: por un lado, aprovechar los aspectos positivos de la convivencia con las diferencias culturales, tales como el enriquecimiento que supone conocer distintas perspectivas sobre la complejidad del mundo, y por otro, desarrollar capacidades creativas e imaginativas para buscar alternativas a la hora de solucionar o convivir con los problemas derivados de una sociedad multicultural.

La secuenciación para abordar esta propuesta distingue los objetivos siguientes:

1. reconocer el propio contexto multicultural
2. entender cuáles son las diferencias significativas y cuál es el valor que les atribuye la propia sociedad
3. comparar las diferencias para deducir cuáles son las normas que plantean conflictos buscar soluciones para resolverlos cuando es posible, o aprender a convivir con ellos cuando solucionarlos no lo es

Enlazar estos objetivos con los anteriores permite llegar a la conclusión de que es necesario aprender a reconocer la diversidad independientemente del origen que ésta tenga, que las diferencias son significativas siempre, y no sólo cuando proceden de grupos culturales distintos, y que los métodos que deben emplearse para reconocerlas, analizarlas, contrastarlas, criticarlas o aprender a convivir con ellas, son iguales, tanto si se trata de una discapacidad física, como de una etiqueta sexual o una costumbre originada en un lugar diferente. Y además que, en definitiva, todos somos un poco diferentes y por lo tanto, todos plateamos, algunas veces, conflictos con nuestro entorno.

La propuesta pretende trabajar, desde este enfoque, las actitudes y los valores útiles en la convivencia multicultural, independientemente del contexto concreto de cada escuela en relación a la diversidad, porque al adquirirlas, el alumno se está formando

para convivir en una sociedad distinta en la que las diferencias no se imponen, sino que se negocian.

Dos son las ideas que subyacen en este planteamiento:

En primer lugar todas las diferencias que existen en la sociedad del alumno deberán ser tratadas *de la misma forma*, sean éstas étnicas o de cualquier otro tipo. Este presupuesto básico es imprescindible para aprender a percibir las en un plano de igualdad, *las diferencias siempre son diferencias*, y exigen el mismo tratamiento en cuanto tales. Sólo a partir de esta premisa será posible trabajar una serie de actitudes que posibiliten *la integración y no la marginación*, tales como la cooperación, la solidaridad, la empatía, la convivencia, el espíritu crítico, la creatividad en la búsqueda de soluciones a problemas y conflictos; y, a partir de todo ello, valorar positivamente las diferencias, aprender con el intercambio y respetar otras formas de pensar y explicar el mundo. Las consecuencias de este argumento, aparentemente tan lógico y fácil de aceptar, son, sin embargo, profundas e incluso radicales al adoptarlo en la vida cotidiana. Exige todo un ejercicio constante de relativismo cultural, puesto que implica dejar de juzgar nuestro alrededor con esquemas tan cotidianos como “lo normal” y “lo que no es normal”, incluyendo en ese juicio la perspectiva personal, es decir, haciendo explícito el lugar desde donde estamos juzgando. Algo así como “lo normal para mí...” o “lo que yo considero normal...”. De esta manera aceptamos que lo que puede resultar normal para nosotros es posible que no lo sea para otros.

En segundo lugar, es necesario tener en cuenta que los problemas que se derivan de las contradicciones de las formas de ver el mundo y emitir juicios, sobre nuestro entorno, no son diferentes al resto de los problemas que pueden plantearse por otros muchos motivos, es decir que no deben afrontarse con miedo, puesto que estamos acostumbrados a enfrentarnos a muchos tipos de problemas en nuestra vida cotidiana, y nuestra vida consiste, precisamente en tratar de resolverlos de la mejor forma posible.

LA PRÁCTICA EDUCATIVA

Todo lo mencionado anteriormente sobre la diversidad y la convivencia con la diversidad se concreta en una propuesta didáctica que se expone brevemente a continuación.

La diversidad cultural

Procesos cognitivos: comparar y discriminar

1. hacer explícito el proceso de discriminar semejanzas y diferencias.

Descubrir la diversidad

1. percibir semejanzas y diferencias.
2. entender que las diferencias proporcionan variedad.
3. comprender que las diferencias son distintas formas de hacer las mismas cosas.
4. descubrir que la variedad enriquece.
5. valorar positivamente la diversidad.
6. apreciar la diversidad de los grupos humanos.

7. entender las diferencias como un conjunto de estrategias.
8. apreciar que la variedad humana es un patrimonio.

Entender el significado social de las diferencias

1. comprender que las diferencias tienen significado social.
2. percibir que su significado es relativo y depende del contexto.
3. descubrir qué diferencias son importantes.
4. analizar la relación entre las diferencias, el comportamiento y las expectativas.

Comprender el valor social de las diferencias

1. percibir el valor social de las diferencias.
2. descubrir que el valor social depende del contexto.

La convivencia con la diversidad

- PERCIBIR la diversidad en el propio contexto social.
- ENTENDER cuáles son las diferencias significativas, independientemente de su origen, y cuál es el valor que les atribuye la propia sociedad.
- COMPARAR las diferencias para deducir cuáles son las normas y los valores, y cuáles plantean conflictos entre sí.
- BUSCAR SOLUCIONES para resolver conflictos, cuando es posible, o aprender a convivir con ellos, cuando solucionarlos no lo es, utilizando en ambos casos la empatía.

Cada uno de los puntos del esquema conlleva otros que concretan aquellos, como se puede ver a continuación.

PERCIBIR la diversidad en el propio contexto social en el que vive el alumno nos lleva a:

- reconocer las diferencias propias y ajenas como base del propio contexto multicultural, y se consigue observando, comparando y seleccionando
- y a reconocer la diversidad de ese contexto

ENTENDER cuáles son las diferencias significativas en ese contexto y cuál es el valor que les atribuye la propia sociedad nos lleva a:

- percibir el significado y el valor de las diferencias. Comprender cuál es el valor que les concede el grupo social
- y a entender el significado social de la variedad multicultural

COMPARAR las diferencias para deducir cuáles son las normas y los valores que subyacen a esas diferencias, y cuáles plantean conflictos entre sí nos llevará a:

- reconocer las normas y relacionarlas con los contextos. Comprender el porqué de las diferencias observadas; a qué normas y valores responden
- y a comparar diferencias distintas y los esquemas de normas y valores que las explican, para determinar qué conflictos pueden surgir entre ellas

BUSCAR SOLUCIONES para resolver conflictos, cuando es posible, o aprender a convivir con ellos cuando solucionarlos no lo es, empleando en ambos casos la empatía, supone:

- buscar soluciones para lograr un objetivo común
- conocer conflictos
- idear soluciones para resolver conflictos
- y, reconocer la importancia de la comunicación para entender las razones del comportamiento de los demás

LA EMPATÍA

Por último se trataría de desarrollar la empatía. La empatía es una de las actitudes más señaladas en los programas de educación antirracista porque es una estrategia excelente para imaginarnos lo que otra persona está sintiendo, que nos enseña no sólo a entenderle, sino también a comprender sus reacciones. Todo ello supone un antídoto contra la discriminación y la estereotipación que muchas veces hacemos del comportamiento de los demás.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA. VV. (2005): *INTER Guide. A practical Guide to implement Intercultural Education at Schools*. Publicación electrónica disponible en <http://www.uned.es/interproject>. PRIMER PREMIO EUROPEO DE LA FUNDACIÓN EVENS EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL www.evensfoundation.be
- GARCÍA CASTAÑO, F. J. y R. A. PULIDO (1994): *Antropología de la Educación*. Madrid, Eudema.
- GRUPO INTER, (2006): *Racismo, adolescencia e inmigración. Imágenes y experiencias del racismo en adolescentes y jóvenes*. Publicación electrónica disponible en <http://www.uned.es/centrointer> y en <http://www.aulaintercultural.org>. Un proyecto de FETE-UGT para la Red de Menores Extranjeros Escolarizados del IMSERSO, financiado por RED DE MENORES. DIRECCION GENERAL DE INMIGRACION. MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES. Pgs. 132
- GRUPO INTER (2007): *Racismo: qué es y cómo se afronta. Una guía para hablar sobre Racismo*. En proceso de edición para colgar en pag web: www.aulaintercultural.org
- HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, C. y M. del OLMO PINTADO, (2003): "Propuestas desde la Antropología para la enseñanza en contextos multiculturales". En *Actas. 9^o Congreso d'Antropologia*. IX Congreso d'Antropologia [CD-ROM] (ISBN: 84-607-7889-4). ICA-Institut CATALA d'Antropologia y FAAEE – Federación de Asociaciones de Antropología del Estado Español. Depósito Legal: B-25963-2003. Barcelona
- HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, C. y M. del OLMO PINTADO, (2005): *Antropología en el aula. Una propuesta didáctica para una sociedad multicultural*. SÍNTESIS. Madrid.
- HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, C. y M. del OLMO PINTADO, (2006): "Identidad y enseñanza" En *ÍBER. Didáctica de las Ciencias Sociales*. Graó, Nº 47, pp.14-22
- KOTTAK, C. Ph.: *Antropología. Una exploración de la diversidad humana*. McGraw Hill. Madrid, 1994
- OLMO PINTADO, M. del y C. HERNÁNDEZ SÁNCHEZ (2004): "Diversidad cultural y Educación. Una perspectiva antropológica en el análisis del contexto escolar" En M^a

- I. VERA y D. PÉREZ (Eds.): *Formación de la Ciudadanía: Las TICs y los nuevos Problemas*. Univ. Alicante y AUPDCS, pp. 443-451
- OLMO PINTADO, M. del y C. HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, (2006): "Identidad y educación. Una perspectiva teóricas" En *ÍBER. Didáctica de las Ciencias Sociales*. Graó, Nº 47, pp. 7-13
- VARIOS AUTORES, (2006): *CULTURE IS OUR FOCUS, DIVERSITY IS OUR NORMALITY. INTER Guide to Implement Intercultural Education*. NAVREME, Viena, Austria
- VARIOS AUTORES, (2006): *GUÍA INTER. Una guía práctica para aplicar la Educación Intercultural en la escuela*. M.E.C. CIDE, CREADE. Nº 1 de la colección "Entre manos". Libro y DVD
- VARIOS AUTORES, (2006): *Intercultural education. Teacher training needs from an European perspective/Educación intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea*. (Edición bilingüe). Madrid: UNED, colección Estudios
- VELASCO, H. M.; GARCÍA, J. y DÍAZ DE RADA, A. (Edits) (1993): *Lecturas de Antropología para educadores*. Madrid, Trotta.