

LA COMPLEJA INTERACCIÓN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN EL CONTRADICTORIO MARCO UNIVERSITARIO EUROPEO. EL CASO DE LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL¹

Fidel Molina
Universidad de Lleida

RESUMEN

La Sociología de la Educación Intercultural es un espacio de vertebración entre la investigación y la docencia (proyectos europeos «Telling Europe» y «Teaching and Diversity»). El debate está abierto sobre el concepto de la Cultura y las relaciones entre los grupos culturales diversos; entre las tendencias a la asimilación, al relativismo o al mestizaje. La adjetivación de «Intercultural» implica un diálogo complejo, y a veces con contradicciones, sobre los valores y las normas en las interacciones sociales de las personas; y sobre la búsqueda de la integración, la convivencia y la cohesión social. Por ello, debemos conjugar lo universal y lo particular, destacando la importancia de la diversidad cultural en el marco de la Interculturalidad. Es en este sentido que el modelo articulado de investigación y docencia, presentado a través de la Sociología de la Educación Intercultural, permite avanzar en aquellos criterios más positivos y menos contradictorios del Espacio Europeo de Educación Superior, en el marco de un análisis crítico del proceso de Bolonia.

PALABRAS CLAVE: Sociología de la Educación Intercultural, Identidad, Cultura, Universidad, Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), Proceso de Bolonia, créditos ECTS, investigación, docencia.

ABSTRACT

«The complex interaction investigation and teaching in the contradictory European university frame. The case of de Sociology of the Intercultural Education». Sociology of Intercultural Education must be a space to back up research and teaching (European projects «Telling Europe» and «Teaching and Diversity»). The debate is open on the concept of culture and the relations between diverse cultural groups; between the tendencies towards assimilation, to relativism or the melting-pot. The adjectival use of «Intercultural» implies a complex dialogue, and sometimes with contradictions, on the values and norms in the social interactions of people; and on the search for integration, coexistence and social cohesion. For this reason, we must conjugate the universal and the individual within the framework, emphasizing the importance of the cultural diversity of interculturality. In this sense, the articulated model of research and teaching presented through Sociology of Intercultural Education, allows for advance in the criteria of the European Space of Higher Education, in the framework of a critical analysis of the process of Bologna.



KEY WORDS: Sociology of Intercultural Education, Identity, Culture, University, European Space of Higher Education, Process of Bologna, ECTS credits, research, teaching.

1. LA CONSTRUCCIÓN DE LA INTERCULTURALIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO EUROPEO

La Sociología de la Educación Intercultural tiene como objetivo el estudio, el análisis y la reflexión sobre la educación, teniendo en cuenta que ésta es educación en la alteridad, en la diferencia (todos somos diferentes: edad, género, etnia, etc.). No obstante, la diferencia no ha de ser sinónimo de desigualdad; en este sentido, la diferencia cultural, por ejemplo, no se puede convertir en jerarquías sociales. El debate y el sentido crítico tendrán que estar presentes para conocer y valorar críticamente conceptos como los de cultura, identidad, multiculturalismo, interculturalidad, ciudadanía, participación, formación, integración y socialización, entre otros. En este sentido, la incorporación de la Sociología de la Educación Intercultural como asignatura en la titulación de segundo ciclo —licenciatura, postgrado— de Psicopedagogía (vid anexo²) cumple unas funciones paralelas a la Sociología de la Educación en Magisterio o en Educación Social. El pensamiento, la reflexión y el análisis crítico sociológicos son necesarios en la formación de los psicopedagogos y de los educadores en general.

Entre los objetivos de todo ello se pueden concretar los que hacen referencia al conocimiento de las variables históricas, sociales, económicas y políticas de las migraciones y al conocimiento de las bases culturales, económicas, sociales e ideológicas del racismo. También es fundamental analizar los procesos de la construcción de la identidad, interpretar la educación como proceso social observando las diferentes estrategias de los diversos grupos sociales en conflicto sobre la reproducción de la cultura, analizar las diversas alternativas educativas planteadas en una sociedad multicultural, y valorar la importancia de la educación intercultural en un contexto multicultural, global-local, por ejemplo.

En esta línea, las consideraciones realizadas en relación a la pertinencia de la Sociología de la Educación Intercultural en los programas universitarios, nos lleva a recordar, coherentemente, que la propia Educación Superior es un período del Sistema Educativo y que, como tal, es una pieza clave en la socialización de los ciudadanos, como integrantes de la sociedad y como individuos. Se suele asociar la

¹ Este artículo se basa en dos investigaciones europeas: «Telling Europe» (Programa Grundtvig, 2005-2007) y «Teaching Diversity» (Intensive Program, 2006-2009). El autor, además, es miembro de la comisión de trabajo que ha elaborado el documento «Marco General para la Evaluación de la Interacción entre la Investigación y la Docencia en la Universidad» (AQU. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya: 2005).

² La propuesta de programa de la asignatura de «Sociología de la Educación Intercultural» se presenta en el anexo de este artículo, incluyéndose objetivos, contenidos, estructura, distribución de créditos ECTS, metodología, cronograma y evaluación.

modernidad a la emergencia del «individuo», superando la representación del «hombre comunitario», subsumido en la colectividad (según la tipología ya clásica de Tönnies). El individuo moderno se caracteriza, al contrario, por un grado de diferenciación social y de racionalización creciente; la socialización conduce a una individuación creciente y con ello a la diferenciación.

Las identidades se construyen a través de un proceso de individualización por los mismos actores para los cuales son fuentes de sentido (Giddens, 1995), y aunque se puedan originar en las instituciones dominantes, sólo lo son si los actores sociales las interiorizan y sobre esto último construyen su sentido. En esta línea, Castells (1998: 28-29) diferencia los *roles* definidos por normas estructuradas por las instituciones y organizaciones de la sociedad (que influyen en la conducta según las negociaciones entre individuos y las dichas instituciones, organizando así las funciones), y las *identidades* definidas como proceso de construcción del *sentido*, atendiendo a un atributo o conjunto de atributos culturales (organizando el mencionado sentido, entendido como la identificación simbólica que realiza un actor social del objetivo de su acción):

En la sociedad-red [...] para la mayoría de los actores sociales el sentido se organiza entorno a una identidad primaria (es decir, una identidad que enmarca al resto), que se sostiene por sí misma a lo largo del tiempo y del espacio (Castells, 1998: 29).

Hay que vertebrar el dinamismo de la construcción de las identidades, que en este sentido no se pueden entender como una esencia, ni necesariamente valoradas como progresistas o regresivas fuera de su contexto histórico. Y esto es importante, desde la sociología, para los planteamientos posteriores de una educación intercultural que repense y supere el multiculturalismo.

La idea de la construcción del sujeto, como deseo de ser un individuo y de crear una historia personal, no invalida la doble afirmación de reconocer, por un lado —Touraine (1997)—, que los sujetos son el actor social colectivo a través del cual los individuos consiguen un sentido holístico en su experiencia, y, por otro lado, que la identidad propia no es una característica distintiva que posee el individuo —Giddens (1995)—, sino que es el yo como proyecto reflexivo según la propia biografía. Ello no obstante, Castells indica que aunque está de acuerdo con Giddens en la caracterización teórica de la construcción de la identidad en el período de la modernidad tardía, cree que el ascenso de la sociedad-red pone en cuestión estos procesos de construcción de la identidad.

Sería volver a considerar la cultura y la identidad como algo estático y esencialista, cuestión ésta que presenta dificultades conceptuales y substantivas importantes (vid Anthias, 1999: 168 y s.). Creemos que la consideración de la socialización y la construcción de la identidad como procesos dinámicos y dialécticos entre individuo y sociedad, en el marco de situaciones comunicativas y en clave de proyecto, permiten una orientación alternativa en la modernidad tardía (o en la sociedad-red). Estas argumentaciones teóricas y conceptuales, desde un discurso sociológico, permiten atisbar elementos de debate clarificadores ante el multiculturalismo, que sirven de reflexión y acicate para nuevas aportaciones no únicamente metateóricas o



de teorización abstracta, sino de implicaciones más o menos concretas de los análisis señalados, sobre todo —no únicamente— en el campo de la educación.

De todas maneras y en última instancia, lo que se está presentando es una dificultad clara en reflexionar si se ha de conservar estáticamente e integralmente la cultura de los grupos inmigrantes, y/o de cualquier otro grupo, en general. En un primer momento, la cultura es un punto de referencia sólido y fundamental para la propia seguridad y reconocimiento como individuos y como colectividad. Es, quizá la denominada *segunda generación*³, que ya se ve claramente entre dos culturas, la que suele adoptar una solución de integración más plena (en muchas ocasiones es mera *asimilación*) en la nueva sociedad que le acoge; de hecho, la cultura actual de su grupo inmigrante se está transformando (como todas) con el contacto cotidiano entre otras realidades. Como se sigue del proceso de Bolonia, el sistema universitario ha de significar más implicación y autonomía del estudiante, la utilización de metodologías más activas y diversas (casos prácticos, trabajo en equipo, seminarios, etc.), en entornos de aprendizaje estimuladores⁴.

Teniendo en cuenta las directrices existentes en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, debemos destacar que a la Universidad se le reconoce un papel de vanguardia del pensamiento y de referencia de modelos y soluciones para la incorporación en la Sociedad del Conocimiento. Sin embargo, también hay que considerar si realmente, con algunas directrices y actuaciones, no se estará vaciando de contenido la consolidada misión de la universidad para la comprensión y análisis crítico de la sociedad, a favor de unas competencias y habilidades marcadas excesivamente por las leyes del mercado.

También se especifica que son los estudiantes, «gracias a su capacidad de adaptación», los verdaderos protagonistas del cambio. Ello es así porque estamos también desarrollando, como diría Margaret Mead, una *sociedad de cultura prefigurativa*, donde los jóvenes tienen un papel crucial en la socialización, que añadiríamos, «intercultural». Tal como se orienta el proceso de Bolonia y el EEES, los jóvenes estudiantes «gracias a su capacidad de adaptación» son una pieza clave en todo ello. De todas maneras, tampoco se puede olvidar el peligro de que el sistema comporte una dualización entre los estudiantes de grado, orientados al mercado laboral, y los del postgrado, que acaben conformando una élite profesional.

En el proceso de Bolonia, la Educación Superior puede tener en cuenta algunos elementos de la primera perspectiva, sobre todo en relación a la igualdad y el derecho a la educación; pero debe conceder relevancia a la diversidad cultural y lingüística existente. En este sentido se enmarcó el debate sobre la denominada «Directiva Bolkestein», es decir, sobre la libre circulación de los servicios en la Europa de los 25. Paralelamente lo que también se plantea es si la cultura, la educación y los servicios sanitarios podrían ser sometidos o no a los mismos requisitos de competencia

³ A pesar de que se tendría que ir prescindiendo de hablar de primera, segunda, tercera... generación, ya que lo que se está haciendo es continuar recordando (y etiquetando) que continúan siendo inmigrantes.

⁴ Creados, entre otros, por el profesorado.

económica que las mercancías. Las críticas sobre que el proceso de Bolonia pueda estar «privatizando» la universidad y la enseñanza superior en Europa, se vierten a la luz de dichos debates y las dificultades de poner en práctica la convergencia europea en educación universitaria. Además, ¿podría significar la desregulación de los sistemas educativos y el dificultar la diversidad cultural como elemento —no exento de contradicciones— inherente y enriquecedor de la convivencia social?

Es cierto, por otra parte, que cuando se desarrollan procesos de espacios comunes (EEES), se van generando tendencias unificadoras que presionan hacia una cierta homogeneización: el caso del inglés, entre la diversidad lingüística, y el caso de algunos modelos o tradiciones culturales universitarias determinadas. Pero también es cierto que, en esta tensión entre fuerzas centrífugas y fuerzas centrípetas, la diversidad cultural y lingüística juega un papel enriquecedor. Este papel enriquecedor puede ser vivido como conflictivo, pero positivamente, como motor de desarrollo y apertura de alternativas y conocimiento. De hecho, el *mestizaje cultural* es lo más frecuente en la historia de la humanidad y se ha mostrado productor de cambios positivos y de desarrollo:

Una política de civilización [...] apuntaría a regenerar las ciudades, a regenerar la educación; tendería a reanimar las solidaridades y a suscitar o resucitar las convivencias (Morin, 2000: 166).

En definitiva, cuando hablamos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), proyectamos todas estas reflexiones y situaciones complejas. Se dan líneas de actuación que dejan entrever que la diversidad cultural y lingüística no sólo tiene cabida sino que ejerce un papel considerado. Se prevé que el Sistema de estudios sea flexible, de manera que cada estudiante —como hemos indicado anteriormente— pueda diseñar su propio currículo, basado en una estructura de titulaciones y créditos, «armónica y comparable, con una amplia oferta de cursos y contenidos, así como de títulos conjuntos y dobles titulaciones». Esto, llevado a la práctica, implica reconocimiento de la diversidad en la Educación Superior, que es una pieza clave de la construcción de una nueva «Ciudadanía Europea», de una Europa basada en el conocimiento, como factor insustituible para el desarrollo humano y social, «reforzando al mismo tiempo la conciencia de los valores compartidos y de la pertenencia a un espacio social y cultural común, Europa»⁵. No se habla de una única cultura, sino de un «espacio cultural» común. No deja de ser, de alguna manera, la idea de la construcción de una identidad-proyecto que vertebré la diversidad en la comunidad... en un espacio social y cultural común y heterogéneo.

2. LA COMPLEJIDAD DE LA DIVERSIDAD CULTURAL

Las consideraciones reseñadas nos ayudan a recordar que la diversidad cultural es una realidad humana, social, y que, lejos de ser una rémora, puede ser una

⁵ Tal y como explica el Consejo de Coordinación Universitaria del MEC.



fuerza potencial de creatividad, progreso y enriquecimiento mutuo (Abad, 1993, Molina, 2002). Todos los seres humanos somos diferentes, pero ello no implica que no seamos iguales. Los seres humanos, como seres sociales, somos creadores de cultura. Ésta es la manera particular que tenemos de adaptarnos al medio físico y al medio social. Es fruto de la interacción social; por eso, según los diversos grupos humanos, estas maneras de adaptarse son creaciones diversas. Precisamente, como es una respuesta al medio, y éste es cambiante, el mismo concepto de cultura —por definición— ha de ser dinámico.

El concepto de cultura no puede ser tan estático que nos lleve a entender que ha de determinar, de una manera *fatal*, la conducta humana. Una concepción dinámica de la cultura como proceso histórico puede ser un camino para ver que la variedad cultural es enriquecedora y no quedarse con el tradicional relativismo cultural que es insuficiente, ya que este pretexto, respecto a la diversidad, puede promover la *ghetización* o la tolerancia paternalista.

Paralelamente a esta concepción dinámica de la cultura, tenemos que hablar de la concepción dinámica de la alteridad y de la identidad, ya que se da una categorización entre los colectivos. Si esto último lo aplicamos a nuestra sociedad europea, podemos convenir que se da un proceso de categorización social de los diferentes países y también en relación a los diversos grupos de inmigrantes. Hay una construcción del otro. Se van creando estereotipos y la sensibilidad social se va fundamentando en elementos de visibilidad social que dan lugar a los *tópicos* e incluso a los *estigmas* o prejuicios.

Los estereotipos son fenómenos culturales que se transmiten a través de leyendas populares, chistes y chascarrillos, medios de comunicación y también a través de la educación. En este sentido, M.D. Avia⁶ indica que los estereotipos sirven como atajos mentales, para hacer clasificaciones rápidas de las personas, pero son erróneos y peligrosos; además, pueden constituir la base de los prejuicios. Según la investigación publicada en *Science* por Terraciano y Mc Crae (2005), los estereotipos nacionales sobre personalidad son una falacia.

De esta manera, se va utilizando la diferencia cultural como diferencia social (incluso imbricada a la diferencia económica), como un proceso y concepto de situación *natural*. En este sentido, y en lo que respecta a los procesos migratorios, éstos se enmarcan en la aldea global, pero tienen —así mismo— una realidad local, microsocial y un discurso creado en relación con las percepciones de determinados colectivos sobre determinados grupos de personas. A ello coadyuva el papel que ejercen los medios de comunicación que crean opinión, positiva o negativa en relación a la diferencia y a los grupos presentados bajo tópicos reforzados y sancionados. La diversidad cultural aparece y se acaba traduciendo erróneamente como desigualdad, jerarquizando los grupos culturales según unos u otros estereotipos.

⁶ M.D. Avia y M.L. Sánchez Bernardo han participado en la investigación dirigida por A. Terraciano y R. Mc Crae, del Instituto Nacional de Envejecimiento de EEUU, sobre estereotipos nacionales, a escala mundial, y que acaba de ser publicado en la revista *Science* en octubre de 2005 (vid. *El País*, 7/10/2005).

La cultura es un sistema de conocimientos que como modelo de la realidad da orden, coherencia, integración y dirección a la acción social de los miembros de una sociedad⁷. La cultura es un fenómeno humano que agrupa los aspectos simbólicos y los aprendidos de la sociedad humana, incluidos la lengua y las costumbres. Las culturas son conjuntos de formas de vida y visiones del mundo que reflejan las experiencias sociales de los grupos.

Con relación a este concepto de cultura y de la diversidad cultural, hay básicamente tres posicionamientos que nuclea multitud de perspectivas intermedias:

El etnocentrismo, que se da cuando se piensa que la propia cultura es el centro de todas, la mejor y más completa, la *natural*⁸. Bajo esta perspectiva se dan actitudes de prejuicio desde el grupo al que se pertenece, en relación con otros grupos. Nuestras actitudes, costumbres y comportamiento se consideran, acriticamente, superiores a la de los otros.

El multiculturalismo describe una situación de coexistencia de diferentes culturas en un mismo territorio; es la constatación de dicha diversidad cultural. Según el multiculturalismo, todas las culturas son igualmente válidas, y no se pueden comparar; se basa en el relativismo cultural: las normas y los valores son relativos, según cada cultura.

La interculturalidad implica una situación dinámica de interacción entre los grupos culturales. Hay relación entre culturas, con aportaciones y dejaciones, fruto de la negociación, el consenso y el diálogo (*dia logos*).

Es cierto que los términos *multicultural* o *intercultural* responden a tradiciones bibliográficas y académicas diferentes, y que en ocasiones dan lugar a situaciones poco claras cuando se confunden como si fueran sinónimos. Precisamente el Consejo de Europa remarca el matiz dinámico y no relativista de la interculturalidad. En definitiva, el multiculturalismo acaba haciendo referencia a un relativismo que no necesariamente prevé la integración, por lo que se hace evidente la necesidad de hablar de interculturalidad, para poner énfasis en la voluntad de interacción, intercambio e integración. En todo caso, para adjetivar la educación (la socialización), el concepto intercultural sigue siendo la opción más adecuada (no exenta de complejidades y contradicciones), porque indica de una manera más precisa esta voluntad de actuar, de intercambio, de comunicación intercultural.

En este sentido, cabe enmarcar dichas disquisiciones en la tensión propia entre el universalismo y el relativismo, que se ha agudizado en estos tiempos modernos, sobre todo a finales del siglo XX y principios del actual siglo XXI. Ello no quiere decir que no haya sido, en cierta manera, una constante de la historia. La cuestión de si hay o no valores universales o de si cada cultura es inconmensurable o no ante

⁷ Vid. A. AGUIRRE (Ed) (1982): *Conceptos clave de la Antropología Cultural*. Barcelona-México, Daimon.

⁸ Una construcción social como es la cultura se naturaliza, y acabamos creyendo que lo que hacemos nosotros, nuestro grupo cultural, es lo *natural* y que lo que hacen los demás es lo *extraño*.



otras, es importante. En el fondo, como indica Marramao (1996), la democracia es una comunidad paradójica, en la cual la lógica de la diferencia compite con la lógica universalizante de la ciudadanía. De alguna manera, esto mismo está argumentado por Camps (1996), cuando explica que la universalidad de los valores no implica siempre ni necesariamente que se presenten en una misma y única forma. Lo universal y lo particular parecen dos maneras aparentemente incompatibles de entender lo humano.

La cuestión de la diferencia cultural tiene como base dos concepciones: por un lado, parece muy evidente e impresionante las diferencias entre culturas y ello lleva a teorizar una forma de relativismo cultural; por otro lado, parece que también existen muchos elementos que unen a los seres humanos y que, en este sentido, las diferencias se pueden mostrar como variantes secundarias que, finalmente, obedecen a una función única y universal (Scartezzini, 1996: 18). En todo caso, como señala el mismo autor, las doctrinas universalistas y relativistas no son garantía de posicionamientos ideológicos definidos: hay una cierta ambigüedad, ya que nos podemos encontrar, incluso, que algunos universalismos desemboquen en una cierta desigualdad social, política y cultural. De hecho, tanto el universalismo como el relativismo tienen un carácter contradictorio. El universalismo moderno se basa en una ideología individualista que defiende la libertad del individuo, emancipado de las dependencias colectivas, pero en definitiva también ha de defender, por eso mismo, la diferencia. El carácter contradictorio del relativismo queda patente cuando se afirma que *todo es relativo* y se entiende que ésta es una afirmación absoluta y, por tanto, contradictoria con el contenido del enunciado (vid. Scartezzini, 1996: 23-24 y s.).

La *razón universal* y los enfoques unitarios han sido utilizados, en ocasiones, como un instrumento para intereses particulares e intentos de homogeneización. De hecho, como indica Del Río (1997: 117 y s.), el ser humano concebido, en último término, como universal y transcultural no existe al margen de alguna cultural. Pero esto último confirma connotaciones universales del género humano. En todo caso, también se han de destacar autores y corrientes de pensamiento que se resisten a alinearse en estos bandos, ya que ambos tienen puntos a favor y en contra, y quizá, finalmente, no son tan contradictorios y son más complementarios de lo que parece. El mismo Habermas, desde un posicionamiento vinculado al concepto de modernidad, presenta unas propuestas neoilustradas en torno a la comunicación intersubjetiva que cree que completan el proyecto ilustrado: realiza una apuesta por el universalismo, por la universalidad, con una voluntad de integración de la diferencia, a través del diálogo y el consenso. Las relaciones son tan paradójicas que no alcanzan niveles incontestables de integración ni de revulsivo social.

En todo caso, podemos apuntar que la igualdad y la diversidad cultural, el universalismo y el particularismo, lo social y lo comunitario son dos caras de la misma realidad y son, en lo que Morin denomina *pensamiento de la complejidad*, las verdades profundas que son *complementarias* sin dejar de ser *antagonistas* (vid. Del Río, 1997: 129). Es el sentido dialógico (*dia logos*) el que permite mantener la dualidad en el seno de la unidad. A través de este hablar y argumentar continuo vamos formulando lo conveniente y lo aceptable. Esta búsqueda del *diálogo* es básica para la vida social.



El proceso de Bolonia tendrá que ir incorporando dichas reflexiones en el encaje de los proyectos y realidades que se van entretejiendo, y que van culminando en diferentes documentos y actuaciones. Entre otras contradicciones, podemos destacar que existen serias dudas en la vertebración de un espacio común e intercultural, cuando se dan presiones del mercado tendentes a eliminar aquellas titulaciones menos rentables (supuestamente las humanísticas) y se entran en dinámicas según las cuales, entre los factores de calidad e índices de impacto, se favorece casi con exclusividad el dominio del inglés, por ejemplo. La movilidad, básica en la construcción intercultural europea, se torna elitista si no se establecen medidas correctoras, a través de unos rigurosos programas de becas que aseguren al máximo la igualdad de oportunidades (de «salida», y no sólo de «entrada», en las titulaciones), entre los estudiantes.

3. LA COMPLEJA INTERACCIÓN ENTRE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA⁹

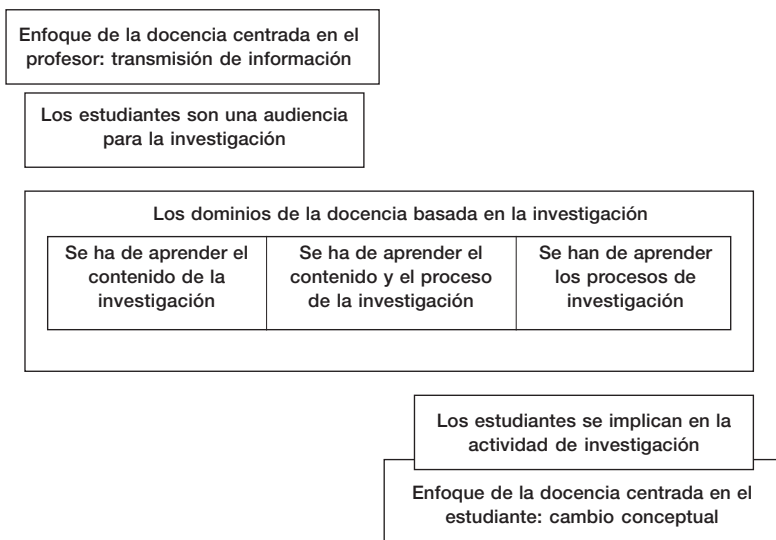
Entre todo ello, creemos que debemos posicionarnos en relación a la docencia universitaria, priorizándola con el reconocimiento que merece. Lo que ocurre es que, en el ámbito universitario, la docencia, de una manera u otra, no deja de estar relacionada con la investigación. Sobre todo, lo que no parece adecuado es contraponer (como opuestos y a veces, irreconciliables) la docencia y la investigación. El docente universitario, de una manera u otra, como individuo y/o como miembro de un colectivo (área de conocimiento, departamento, grupo de investigación, grupo de titulación), no está ajeno a la investigación.

La docencia y la investigación interaccionan para enriquecerse mutuamente, y para explicar y aprender cómo se genera el conocimiento que se transmite. En este sentido, dicha interacción facilita la transición progresiva hacia métodos de mejora docente, centrados en los estudiantes y su aprendizaje. A su vez, la investigación es el motor de actualización del contenido de la docencia y de los mismos planes de estudio, ya que aporta un dinamismo crítico de lo que comporta la búsqueda, el análisis y la discusión en relación a nuevos hallazgos y nuevas perspectivas. La docencia, por su parte, permite no perder la globalidad o el contexto de la investigación científica, en ocasiones fragmentada y abstraída de la realidad. Sin olvidar que la propia docencia es también fuente de aprendizaje para quien enseña.

Si acabamos de mencionar los métodos centrados en los estudiantes y en su labor (tal y como se destaca en los criterios de Bolonia), la interacción entre investigación y docencia permite al estudiante desarrollar sus capacidades de pensamiento crítico, análisis, resolución de problemas, indagación y autoaprendizaje. De hecho, la Asociación Europea de Universidades (EUA, 2003) insta a la orientación

⁹ Para ampliación del tema y referencia del texto, vid. OLIVERAS, J. *et al.* (2005): *Marc general per a l'avaluació de la interacció entre la recerca i la docència a la universitat*. Barcelona, AQU-2005, pp. 13 y 21-23.





Fuente: Brew, 2002 (AQU-2005: p. 21).

Gráfico 1.

universitaria hacia dicha interacción, puesto que recuerda que es totalmente necesario que la investigación sea una parte integral en todos los niveles de la educación superior, para que los graduados y postgraduados estén expuestos en un entorno de investigación y de formación en la investigación e iniciados en las metodologías de investigación como parte de la educación.

Es por ello que no cabe pensar en que la investigación y la docencia sean incompatibles o que entorpezcan el desarrollo de una o de otra, ni que se excluyan por mor de una calidad malentendida, pensando que para asegurarla en uno u otro campo debe sacrificarse la correspondiente «opuesta». No sólo no hay oposición, sino que entraríamos en una contradicción en la propia dinámica universitaria. Debe haber mejor docencia cuando puede beber de las fuentes de buenas investigaciones... y la investigación no sólo no se resiente en contacto con la docencia, sino que es interpelada a la luz de la dialéctica docente. Es evidente que en ocasiones nos estamos refiriendo tanto a profesionales de la docencia y la investigación (PDI) como personas individuales, como a grupos de investigación y colectivos de docentes, que se coordinan según las materias, los planes de estudios y los grados y postgrados en los que están involucrados. Hablamos de «investigación» y «docencia» para englobar todas estas posibilidades flexibles con alternativas (temporales y de contenido), que deben permitir que el personal docente e investigador lleve a cabo sendas tareas al mismo tiempo compartiéndolas casi al cincuenta por ciento, aunque en unos momentos personalmente puede hacer incidencia en una labor o en otra, apoyándose en el colectivo docente e

investigador de su departamento y/o facultad, en relación con los créditos y las titulaciones correspondientes (ver gráfico 1).

En este sentido, se precisa un cambio cultural que transforme al docente transmisor del conocimiento en un docente facilitador. El cambio cultural debe de estar marcado por el desarrollo de un aprendizaje centrado en el alumno, poniéndose énfasis en cómo se aprende y en la enseñanza basada en la investigación (contraponiéndose a la idea de que la docencia y la investigación son actividades aisladas). Tampoco debemos caer en un paroxismo tal que nos haga creer que el mismo proceso de Bolonia, los ECTS y este aprendizaje que debe estar centrado en el alumno, se deba llevar a cabo bajo un único modelo de evaluación continuada, por ejemplo, puesto que la evaluación como parte fundamental del proceso docente (e investigador) puede tener diferentes enfoques y desarrollos, también como proceso. Además de las críticas que se vierten en el sentido de que el nuevo modelo puede debilitar la formación de base, por una laxitud en el trabajo de los contenidos y en la propia rigurosidad de la evaluación. Ni pensar que todo es nuevo bajo el sol, y que hasta el presente nadie en la universidad española y europea ha desarrollado interacciones entre docencia e investigación, no ha realizado créditos teóricos y prácticos, y no ha centrado el aprendizaje, finalmente, en el alumno... se trata de una oportunidad más para la reflexión... un revulsivo para el mundo universitario del tan repetido nuevo milenio que debe analizar críticamente dichas propuestas para ir repensando continuamente los procesos educativos.

4. EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) debería articular la complementariedad de la investigación y la docencia en el proceso educativo, dando mayor énfasis al trabajo de los estudiantes con la orientación del profesor docente-investigador (créditos ECTS), sin que ello deba suponer una disminución del rigor académico. Puede ser una oportunidad para promover la innovación y la mejora en la planificación y en el diseño de la actividad universitaria. El proceso de convergencia europea de la educación tiene, entre otros, tres elementos fundamentales, que son la diversidad cultural europea, la promoción del intercambio y el conocimiento entre las personas de los diferentes países europeos. Ni la dimensión europea de la educación superior ni la búsqueda de un sistema «fácilmente comprensible y comparable» de grados (y los créditos ECTS) pueden ni deben ser sinónimos de homogeneización. El llamado proceso de Bolonia es complejo y no está exento de contradicciones. La «Sociología de la Educación Intercultural» es una apuesta para trabajar por competencias, pero sobre todo basada en conocimientos profundos y generales que capacitan para la mirada crítica, desde la Sociología, para formar los futuros educadores (maestros, educadores sociales y psicopedagogos).

En este sentido, la Sociología de la Educación Intercultural supone, al mismo tiempo, un espacio de vertebración entre la docencia y la investigación (como se ha podido comprobar en el desarrollo del proyecto europeo de investigación «Telling Europe»





que hemos llevado a cabo, dentro del programa Grundtvig¹⁰). El debate está abierto sobre el concepto de la Cultura y las relaciones entre los grupos culturales diversos; entre las tendencias a la asimilación, al relativismo o al mestizaje. La adjetivación de «Intercultural» implica un diálogo complejo, y a veces con contradicciones, sobre los valores y las normas en las interacciones sociales de las personas. Por ello, debemos conjugar lo universal y lo particular, destacando la importancia de la diversidad cultural y lingüística en el marco de la Interculturalidad. Las metodologías docentes y de investigación suponen también un elemento crucial en el desarrollo de la educación del siglo XXI.

La diversidad cultural y lingüística europea es un hecho que no puede esconderse tras una pretendida imagen homogénea u homogeneizadora de Europa. Se puede hablar de una identidad europea o de identidades europeas concurrentes. Europa puede aparecer como una unidad diversa, reconocida como voluntad política, pero también como voluntad social y cultural. Los ciudadanos europeos son los que deben vivir dicha Europa diversa como propia, porque si no la perciben así no pasará de ser una entelequia o una situación administrativa. No se puede seguir un modelo de construcción europea «desde arriba».

Lo mismo ocurre o puede ocurrir con la construcción universitaria europea, a través del proceso de Bolonia. No puede ser solamente un *continuum* de normativas, decretos y leyes dictados por los responsables de Educación y de las Universidades de los diferentes países. Ha de ser vivido, analizado, y compartido críticamente con propuestas alternativas si es necesario (siendo protagonistas desde el principio), por los profesores, los estudiantes y el personal de administración y servicios... por la comunidad universitaria y por la sociedad en general.

¿Cuál es el «sueño europeo»? La construcción europea, para su consolidación, tiene mucho que ver con la experiencia personal y colectiva, en el marco político, social y cultural: la experiencia de la sensación, sentimiento o la idea de Europa en según que acontecimientos personales vividos. ¿Hay una manera particular de sentirse europeo? ¿Es un buen camino para sentirse miembro de la comunidad humana, integrante de lo que Morin enuncia como «Patria-Tierra»?

También se ha de tener en cuenta el fenómeno de la inmigración y la vivencia de los inmigrantes: comparar, por ejemplo, la imagen que tenían de Europa antes de llegar a un país europeo, y la que tienen ahora. Hay que huir de los tópicos y construir un discurso en proceso, a través de la comparación temporal y espacial: ideas y sentimientos pasados que todas las personas tienen, confrontados con los actuales, en una dinámica de cambio, y también comparaciones con otras situaciones geográficamente (y culturalmente) distantes.

¹⁰ La dirección y coordinación de dicho proyecto de investigación recae en el Dr. Andrea Ciantar y la Università Popolare di Roma. La incorporación de la Universidad de Lleida como *partner*, se ha efectuado a través del Dr. Fidel Molina, responsable y coordinador del GESEC (Grupo de Estudios Sociedad, Educación y Cultura) de dicha universidad. Los países participantes son: Alemania (Berlín), Bélgica (Bruselas), España (La Roca del Vallés-Barcelona y Lleida), Italia (Roma, Pieve de Santo Stefano y Melfi). Dicho proyecto ha contado con el premio «Grundtvig Award 2005» of the EAEA (*European Association for Education of Adults*) al mejor proyecto europeo del programa Grundtvig.

El proyecto «Telling Europe» («Contar Europa») tiene como objetivo crear un intercambio de buenas prácticas entre las diversas instituciones educativas europeas. El fin es promover en Europa el conocimiento de la historia, de la cultura, de las maneras de vivir y de pensar de las personas que constituyen el complejo tejido social europeo. Se trata, en este sentido, de promover el conocimiento de las culturas que componen Europa. Algo muy similar está en las bases del denominado proceso de Bolonia, otra es que se desarrolle adecuadamente, y que cuente con incentivos y también con apoyo económico «corrector» para llevarlo a cabo.

Ello no obstante, sí que es cierto que, como declaración de principios, las palabras y los conceptos del proceso para el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) son escogidos cuidadosamente. Ya desde la Declaración de la Sorbona (1998) se menciona la necesidad de potenciar «una armonización europea» en la Educación Superior en Europa. Las acepciones del verbo armonizar¹¹ hacen referencia a la acción de procurar que no discuerden o se rechacen, dos o más partes de un todo, o dos o más cosas que deben concurrir al mismo fin; pero también en el ámbito de la música, se resalta la acción de escoger y escribir los acordes correspondientes a una melodía. Creo que esto último es un buen símil o una buena metáfora para el EEES.

En la Declaración de Bolonia (1999) se concretan los objetivos estratégicos con conceptos que no debieran encajar con posibles ideas de homogeneización o asimilación¹²:

Se habla de crear un sistema fácilmente comprensible y «comparable», no necesariamente idéntico, ni el mismo para todos.

Se habla de adaptar un sistema de créditos «compatibles» que promueva la movilidad (ECTS), con lo cual tampoco se busca la uniformidad, sino el tener aptitud o proporción para concurrir.

Se utiliza nuevamente la idea de criterios y metodologías «comparables» para promocionar la cooperación europea que garantice la calidad de la Educación Superior. La comparación reside precisamente en la diversidad ya que atañe a las diferencias y a las semejanzas entre varias situaciones.

Por último, el objetivo de la promoción de la movilidad de estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades es clave para entender todo ello.

En esta línea, se destaca el objetivo prioritario de «armonizar» los sistemas universitarios europeos con el fin de que todos ellos tengan una «estructura homogénea» de títulos de pregrado y postgrado. Precisamente que lo que sea «homogéneo» sea la *estructura*, es lo que permite la autonomía universitaria y su responsabilidad ante la

¹¹ Según el *Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua*.

¹² La asimilación prácticamente es un factor inherente al sistema educativo con más o menos carga de aculturación. Quizá lo que hace falta es que esta asimilación sea reducida a la mínima expresión posible y siempre en la línea de capacitación instrumental y de comunicación.



calidad y la acreditación «comparables», con una «misma valoración» de la carga lectiva de los estudios, cursos, asignaturas, calificaciones, y una estructura de titulaciones y formación continua «fácilmente comprensible» por todos los estados miembros.

En todo caso, lo que ya no es tan fácil es llevarlo a cabo entre países y modelos de educación muy arraigados y, precisamente, muy diversos. La dificultad para los acuerdos se van salvando en declaraciones sucesivas (Sorbona, Bolonia, Praga, Berlín, Bergen), que tienen también su contestación, entre otros, en el Forum Europeo de Estudiantes y la Declaración de Bakaiku, la Asamblea Contra la Mercantilización de la Educación (ACME), y el Forum Social Europeo en Atenas, por ejemplo. Entre las críticas, se suelen destacar el peligro de la mercantilización de la enseñanza superior, en el marco del posible desmantelamiento del denominado estado del bienestar, así como la exaltación de la formación a base de competencias y habilidades en detrimento de la capacidad de comprensión y análisis crítico de lo que nos rodea (básica aquí, por ejemplo, la aportación de la sociología). Tampoco se puede perder de vista la posible dualización del sistema, distinguiendo a los estudiantes de postgrado como las verdaderas elites profesionales, de los de grado orientados al mercado laboral, en un marco de precarización. No se puede hablar de «precios públicos» y reservar verdaderos «precios privados» para los grados y sobre todo para los postgrados; se deben asegurar medidas correctoras, a través de completos programas de becas, por ejemplo.

Evidentemente, existen tensiones entre los diferentes modelos y el mayor o menor peso de determinadas propuestas... y también existen tensiones relacionadas con la diversidad cultural y lingüística, como el caso de la utilización de las diferentes lenguas que se hablan en Europa. El inglés aparece como el nuevo latín europeo (y mundial), que puede estar desbancando otras lenguas oficiales de los estados miembros, y también otras cooficiales en los diversos países participantes. La tensión entre una cierta homogeneización lingüística desde el inglés, más «global», y la riqueza heterogénea de la diversidad lingüística existente, quizá más «local», es un reflejo de la tensión mundial entre la globalización y la comunidad con relación a la diversidad cultural, en un entorno que muchos ya califican como «glocal».

5. CONSIDERACIONES FINALES

El modelo articulado de investigación y docencia presentado a través de la «Sociología de la Educación Intercultural», y que queda formulado como propuesta de programa de asignatura en el anexo, permite avanzar en algunos de los criterios del Espacio Europeo de Educación Superior que pueden aparecer como más positivos. Unos criterios y unas propuestas que no son del todo novedosos ni desconocidos para los integrantes del sistema universitario español (ni europeo), pero que ayudan a reflexionar y a incentivar alternativas de imbricación de la investigación en la docencia¹³.

¹³ Hacemos incidencia en el reconocimiento del proceso de Bolonia como acicate en la búsqueda continua de la mejora, pero no como una situación *ex novo* ni exenta de contradicciones,

El uso de la investigación en la docencia

Antes de la docencia

- Se utiliza la investigación y la erudición disciplinaria para la preparación de la docencia.
- Uso de la investigación y la erudición en relación con la pedagogía utilizada (general o específica de la disciplina).

Durante la docencia

- *Decir vs implicar*: estudiantes como audiencia para la investigación o activamente implicados en la actividad de investigación.
- Enfoque centrado en el estudiante vs enfoque centrado en el profesorado.
- Objetivo de la docencia: contenido de la investigación, proceso de la investigación o ambos.

Después de la docencia

- Reflexionar sobre la propia docencia, utilizando diversas aproximaciones, para comprender los resultados y las experiencias de los estudiantes e introducir mejoras.
- Diseminar los métodos y las aproximaciones de docencia, ya sea a los colegas o, de manera más extendida, en forums y revistas nacionales e internacionales.

Fuente: Brew, 2002 (vid AQU, 2005: p. 23).

Gráfico 2.

En esta línea, y a través de la Sociología de la Educación Intercultural, se plantean y se analizan multitud de elementos contradictorios y ambivalentes. El multiculturalismo y la dificultad en desarrollar una interculturalidad real radican en cuestiones fundamentales y no resueltas como el hecho de valorar hasta qué punto la defensa del grupo cultural reduce o no la integración individual (y, por tanto, colectiva). En todo caso, los modelos de integración van en una gradación entre dos polos opuestos y extremos, como son la asimilación total y el rechazo radical a cualquier tipo de integración o de cambio hacia una integración comunitaria (de la UE, por ejemplo). Los procesos de socialización (intercultural) se han de organizar según un entramado consensuado y universalista: tan evidente es que las personas somos iguales como que las personas somos diferentes. La respuesta es política, de intervención social y educativa, de tal manera que potencie la tendencia a la creación de un espacio de debate social¹⁴. La investigación realizada por el profesorado universitario mejora la calidad de la docencia ya que profundiza el conocimiento en una materia concreta

que, en ocasiones, parece surgir de una tecnología pedagógica que pudiera pretender envolver un supuesto cambio radical, bajo el manto de una nomenclatura específica no apta para los no iniciados; una jerga corporativa para uso interno de la pedagogía y la didáctica, e impuesta también para uso externo. Quizá no deba pretenderse que funcione con el carácter mágico de las *divinas palabras Valle-inclánicas*, y tenga el dudoso honor de expulsar del proceso a docentes-investigadores asustados por la jerga.

¹⁴ Como las propuestas comunicativas de Habermas; o las últimas de Beck, cuando habla de la necesidad de una reorientación europea cosmopolita, por ejemplo.

y facilita la transmisión de nueva información y también la curiosidad intrínseca del esfuerzo erudito y la propia apreciación de la investigación. Es por ello que la docencia basada en la investigación es una oportunidad para desarrollar una universidad investigadora centrada en el estudiante, imprescindible en la sociedad de la información y del conocimiento, con una mirada crítica.

La docencia es una labor reflexiva, sistemática, diseñada intencionalmente, fundamentada teóricamente y evaluada sistemáticamente. La vinculación de la investigación a la docencia se puede llevar a cabo de diferentes maneras (vid. Oliveras: 23-25) (ver gráfico 2).

Además de diseñar qué se ha de aprender, el profesor ha de diseñar cómo enseñar su disciplina y someter a análisis crítico su labor. De este modo, la docencia se enriquece debido a la propia transferencia de los resultados de la investigación, general o específica del campo disciplinario, a la práctica docente. Se trata, pues, de desarrollar una acción de investigación en que los académicos combinen los roles de investigador y de profesor que investiga en su propia docencia.

El Espacio Europeo de Educación Superior desde un punto de vista global, sociológico, antropológico y pedagógico, ha de tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística. Ahora bien, el hecho de asumir esta diversidad no implica necesariamente tratar a los individuos únicamente como integrantes de una cultura. La educación ha de tener un enfoque universalista, pero también un tratamiento individualizado, respetando y acompañando la persona como individuo en la construcción del «Sujeto» (Touraine, 1997), reconociendo la importancia de la individualidad sin negar la diversidad cultural, que siempre estaría en el marco de la igualdad. La implantación y desarrollo de los ECTS deberían procurar la integración y la individuación: el estudiante va conformando su propio currículo en un marco común, pero muy amplio, con unos mínimos *comparables* de igualdad, que permiten el reconocimiento de títulos. Y es que universalismo y diversidad no son excluyentes, sino que se pueden reforzar mutuamente.

6. BIBLIOGRAFÍA

- ABAD, L. (1993): «Sobre las formas de la intolerancia: etnocentrismo, xenofobia y racismo», a ABAD, L.; CUCO, A. e IZQUIERDO, A.: *Inmigración, Pluralismo y Tolerancia*. Madrid, Ed. Popular; pp. 56-65.
- ANTHIAS, F. (1999): «Theorising identity, difference and social divisions», en O'BRIAN, M.; PENNA, S., y HAY, C. (eds): *Theorising Modernity*. Nueva York, Addison Wesley Longman, pp. 156-178.
- BECK, U. (2005): *La mirada cosmopolita o la guerra es la paz*. Barcelona, Paidós.
- BREW, A. (2002): Research-led teaching: what does it look like and how and why should we encourage it? CEDS Seminars Held During 2002. <http://ceds.vu.edu.au/seminars/>
- CAMPS, V. (1996): «La universalidad ética y sus enemigos», en GINER, S. y SCARTEZZINI, R. (eds): *Universalidad y diferencia*. Madrid, Alianza, pp. 137-153.
- CASTELLS, M. (1998): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. 3 vols. Madrid, Alianza.

- CONSEJO DE COORDINACIÓN UNIVERSITARIA (2005): *Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*. Ministerio de Educación y Ciencia. www.mec.es
- DEL RÍO, E. (1997): *Modernidad, postmodernidad*. Madrid, Talasa.
- GIDDENS, A. (1995): *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona, Península.
- HABERMAS, J. (1992): *Teoría de la Acción Comunicativa* (vol. I: *Racionalidad de la acción y racionalización social*; vol. II: *Crítica de la razón funcionalista*). Madrid, Taurus.
- MARRAMAIO, G. (1996): «Universalismo y políticas de la diferencia. La democracia como comunidad paradójica», en GINER, S. y SCARTEZZINI, G. (eds): *Universalidad y diferencia*. Madrid, Alianza, pp. 81-96.
- MEAD, M. (1971): *Cultura y compromiso. Estudio sobre la rotura generacional*. Buenos Aires, Granica.
- MOLINA, F. (2002): *Sociología de la Educación Intercultural*. Buenos Aires, Lumen.
- (2006)(en prensa): «Diversidad cultural y diversidad lingüística en el proceso de Bolonia», en VVAA: *El futuro espacio universitario europeo*. Bilbao, Eurobank.
- MORIN, E. (2000): *La mente bien ordenada*. Barcelona, Seix Barral.
- OLIVERAS, J. et al. (2005): *Marc general per a l'avaluació de la interacció entre la recerca i la docència a la universitat*. Barcelona, AQU-2005.
- SCARTEZZINI, G. (1996): «Las razones de la universalidad y las de la diferencia», en GINER, S. y SCARTEZZINI, R. (eds): *Universalidad y diferencia*. Madrid, Alianza, pp. 17-32.
- TERRACIANO, A. & McCRAE, R. (2005): «The Nature of Personality: Genes, Culture and National Character». *Science*. Vol. 310, numb. 5745 (October, 2005).
- TOURAINÉ, A. (1997): *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid, PPC.

ANEXO

PROPUESTA EN EL MARCO DEL PROCESO DE BOLONIA (ECTS)

*SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL**
SEMI-PRESENCIAL: 3 ECTS

Presentación:

Los grupos sociales son definidos haciendo referencia a una cultura compartida. El problema del etnocentrismo y del racismo no es biológico sino social y político. La conciencia racial (o de grupo étnico) de pertenencia comunitaria puede acabar en una acción de menosprecio o segregación, o de temor en este sentido.

La superación del etnocentrismo e incluso, del relativismo cultural puede permitir una intervención educativa intercultural. Ésta ha de basarse en el diálogo, el intercambio y la comunicación. La Sociología de la educación intercultural tiene como objetivo el estudio, el análisis y la reflexión sobre la educación, teniendo en cuenta que ésta es educación en la alteridad, en la diferencia (todos somos diferentes: edad, género, etnia, etc.). No obstante la diferencia no ha de ser sinónimo de desigualdad; en este sentido, la diferencia cultural, por ejemplo, no se puede convertir en jerarquías sociales. El debate y el sentido crítico tendrán que estar presentes para conocer y valorar críticamente conceptos como los de multiculturalismo, interculturalidad, ciudadanía, participación, formación, integración y socialización, entre otros.

Metodología:

Los temas del programa se presentan con una explicación abierta, con referencias bibliográficas y de artículos que son aprovechados puntualmente para hacer comentarios y críticas en grupo e individualmente, de manera semi-presencial (créditos teóricos y créditos prácticos).

Se plantean, por ejemplo, la realización de sesiones de video forum con películas y documentales relacionados con los temas (*Crash, Quiero ser como Beckham*, etc.). También se aprovechan algunas conferencias y ponencias de destacados profesores e investigadores para establecer reflexiones y aplicaciones. Así mismo, se trabaja con estudios de casos, comentarios de texto y forams de debate.

3 Créditos ECTS

<i>Ficha de la asignatura</i>	<i>Horas de trabajo</i>	<i>Créditos ECTS</i>
Lectura del material de apoyo (número páginas)	Número total de páginas /número de páginas leídas y asimiladas por hora (*)	0.5 ECTS (72 p. x 12h)
Realización de prácticas	Horas semanales de dedicación por semanas de duración del curso	---
Realización de trabajos	Horas semanales de dedicación por semanas de duración del curso	0.5 ECTS (1h x 14 semanas)
Lecturas complementarias	Núm. total páginas /núm. Pág. leídas y asimiladas por hora (*)	0.25 ECTS (36 p. x 6h)
Búsqueda y obtención de información	Horas destinadas	0.5 ECTS (12.5 h)
Participación forum y debates	Horas destinadas	0.5 ECTS (12.5h)
Encuentros presenciales. Realización de Actividades de Evaluación Continuada	Horas destinadas	0.75 ECTS (1.5 h x 14 semanas)
Preparación y realización de exámenes	Horas de preparación + duración examen	---
...		
<i>Total</i>	<i>75 horas</i>	<i>3 ECTS</i>

(*) Existen estudios que estipulan una media de 6 páginas por hora

Un crédito ECTS equivale entre 25-30 horas; en nuestro caso equivale a 25 horas.

MODALITAT FORMATIVA

Modalidad Semi-presencial:

Una asignatura semi-presencial requiere unas estrategias específicas, diferentes de las de una asignatura presencial.

Hay que diferenciar entre la parte presencial y la parte virtual. La organización del tiempo del trabajo, la capacidad de autodisciplina y la combinación del aprendizaje y la investigación del alumno son fundamentales.

La parte presencial corresponde a un 60% del tiempo de la asignatura y comporta parte de los créditos teóricos y prácticos.

La parte no presencial corresponde a un 40% del tiempo de la asignatura y comporta la parte virtual y la lectura y preparación de algunos créditos y el trabajo escrito.

OBJETIVOS

- Conocer las variables históricas, sociales, económicas y políticas de las migraciones.

* Dr. Fidel Molina. En el marco de los proyectos de investigación y docencia europeos: "Telling Europe" (Programa Grundtvig, 2005-2007) y "Teaching and Diversity" (Intensive Program, 2006-2009).

- Conocer las bases culturales, económicas, sociales e ideológicas del racismo.
- Analizar los procesos de la construcción de la identidad.
- Interpretar la educación como proceso social observando las diferentes estrategias de los diversos grupos sociales en conflicto sobre la reproducción de la cultura.
- Analizar las diversas alternativas educativas planteadas en una sociedad multicultural.
- Valorar la importancia de la educación intercultural en un contexto multicultural, global-local.

CONTENIDOS Y SU ESTRUCTURACIÓN

Módulo 1.- Introducción macro-sociológica: la moderna cultura de la migración. Fundamentos sociológicos de la diversidad: el fenómeno complejo de la identidad y la socialización. Etnicidad *versus* "raza". Etnocentrismo y relativismo cultural. Del multiculturalismo al interculturalismo.

Módulo 2.- Aproximación a la realidad social: mito y realidad de la sociedad multicultural. La dinámica actual de la inmigración. Relaciones de dominación. Integración y pluralismo: la educación intercultural.

Módulo 3.- Más allá de la Educación Compensatoria. Cuestión de padres, educadores y alumnos. Hacia una Educación Intercultural: igualdad y diversidad. Las posibilidades de la metodología y las prácticas cualitativas: la investigación-acción y la etnografía del aula. Las Comunidades de Aprendizaje.

Módulo 4.- Conclusiones: límites y posibilidades de una Educación Intercultural. Diferencia cultural *vs* desigualdad social. Creación de espacios comunitarios y redes de relación. El mestizaje como superación del relativismo cultural. Mediación, Resolución de Conflictos y Educación. Aceptación crítica e intervención socioeducativa.

CRONOGRAMA

Información general (inicio y fin de la asignatura, debates, chats)

Fecha	Actividad
---	Inicio de las clases del 2º cuatrimestre
---	Finalización de las clases del 2º cuatrimestre

Realización de Actividades

Fecha (Sesión)	Actividad (Debates: 1 semana límite)	Aproximación del tiempo a destinar
1	Identidad, Conflicto, Comunicación	Introducción. TIC
2	Artículo: Escuelas Aceleradas	(3 horas)
3(np)	Calidoscopio / Hemeroteca	(presentación 1 mes)
4	Integración Social	(3 horas)
5(np)	Educación, Inmigración e Integración	(3 horas)
6	Estudio de caso	(3 horas)
7(np)	Relativismo Cultural <i>vs</i> Interculturalidad	(3 horas)
8(np)	Documento: Multiculturalismo?	(3 horas)
9	Documento: "Razas"?	(3 horas)
10(np)	Sociología, Antropología Social y Educación	(3 horas)
11(np)	Documento: Educación Intercultural	(3 horas)
12	Vídeo forum: Construcción de la identidad	(3 horas)
13	Comunidades de Aprendizaje	(3 horas)
14	Conclusiones	(np: consultas)

(np: no presencial, "on-line")

EVALUACIÓN

MODALIDAD "A":

Posibilidad de evaluación continua del estudiantado matriculado que asiste regularmente a las sesiones y trabaja en la modalidad semi-presencial, a partir de los créditos prácticos y la participación activa en las sesiones ordinarias (presenciales), y lecturas de libros y artículos que darán lugar a exposiciones orales y a debates. Se tendrá que realizar un trabajo final, individual o en grupo (máximo de tres personas).

- Participación créditos teóricos y prácticos (20%)
- Trabajo sobre la base de la lectura de documentos, artículos y libros, y la participación anterior (80%)

Guión de corrección del trabajo:

- Presentación y estructura del trabajo: apartados ("imaginación" sociológica para articular el comentario, en una estructura coherente).
 - Explicación: redacción, conceptos claros, términos sociológicos (terminología integrada).
 - Diálogo de autores: aportaciones "novedosas", integración de los autores (y teorías, conceptos...), reflexión "nueva", a partir de la aportación de los diversos autores escogidos y citados.
 - En relación a estos autores, sus referencias: bibliografía actualizada, "adecuada" al tema o a los temas tratados... a partir de los apuntes, artículos, documentos, capítulos, libros...
- MODALIDAD "B": Prueba escrita (examen): preguntas de relación-comprensión y análisis, sobre lo trabajado a partir de los créditos teóricos y prácticos.

