

NUEVAS TENDENCIAS HACIA LA INTERCULTURALIDAD "INCA GARCILASO"

V EDICIÓN SOBRE
INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN
PARA LA INTERCULTURALIDAD

COORDINACIÓN

Luis Rodríguez García
Mercedes Osuna Rodríguez

EDITA

Uco-Press, Editorial Universidad de Córdoba, 2016
Campus de Rabanales, Crt. N-IV, Km. 3,96
14071 - Córdoba, España
<http://www.uco.es/ucopress>
ucopress@ucopress.es

PATROCINA

Ayuntamiento de Córdoba

eISBN: 978-84-9927-871-1

D.L.: CO 1782-2016

IMPRIME

Ámbito Gráfico, S.L.L.

IMAGEN DE PORTADA: Manuel Muñoz Morales

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



PRÓLOGO

NUEVAS TENDENCIAS HACIA
LA INTERCULTURALIDAD

Es el V Premio Intercultural que celebramos. Este año, conmemoración del Fallecimiento del Inca Garcilaso hemos dedicado este evento al paradigma del mestizaje. En consonancia con la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, creemos que la interculturalidad, en su rica diversidad, posee un valor intrínseco tanto para el desarrollo como para la cohesión social y la paz. La diversidad cultural es una fuerza motriz del desarrollo, no sólo en lo que respecta al crecimiento económico, sino como medio de tener una vida intelectual, afectiva, moral y espiritual más enriquecedora. Esta diversidad es un componente indispensable para reducir la pobreza y alcanzar la meta del desarrollo sostenible, gracias, entre otros, al dispositivo normativo, hoy día ya completo, elaborado en el ámbito cultural. Simultáneamente, el reconocimiento de la diversidad cultural lleva al diálogo entre civilizaciones y cultural, al respeto y a la comprensión mutua.

En el Mensaje de la Directora General de la UNESCO de este año, Irina Bokova, con motivo del Día Mundial de la Diversidad Cultural para el Diálogo y el Desarrollo se habla de que celebrar la diversidad cultural es poner de relieve una fuente incomparable de intercambios, innovación y creatividad. Es reconocer que la riqueza de las culturas es la energía constitutiva de la humanidad, una baza fundamental para la paz y el desarrollo, cuya promoción es indisociable del respeto de los derechos humanos.

Celebrar la diversidad cultural es también tomar conciencia de los vínculos que nos unen a nuestro entorno, ya que la diversidad cultural es tan necesaria para el género humano como la biodiversidad en la naturaleza. Celebrar la diversidad cultural es abrir nuevas perspectivas para el desarrollo sostenible y promover las

industrias creativas y el emprendimiento cultural como fuentes de millones de empleos en todo el mundo, sobre todo para los jóvenes, y en particular para las mujeres. La cultura es un acelerador del desarrollo sostenible, y esta función acaba de ser reconocida en la Agenda 2030 aprobada por las Naciones Unidas. La cultura brinda la ocasión única de conciliar los aspectos económicos y sociales del desarrollo: los bienes y servicios culturales transmiten identidades, referencias y valores y, al mismo tiempo, permiten a millones de creadores, artistas y profesionales vivir de su trabajo. Celebrar la diversidad cultural es permitirles ejercer su oficio, ayudarles a enriquecer el panorama cultural que a todos nos enriquece.

Celebrar al mismo tiempo la diversidad cultural, que amplía nuestros horizontes, y los derechos humanos que nos unen: esa es la esencia del mandato de la UNESCO en las esferas del patrimonio, la educación, la información y el intercambio de conocimientos.

Como es natural, somos muchos los que estamos a favor de este discurso a favor de la diversidad y el diálogo cultural. Pero hoy más que nunca, dice ella, “los enemigos de los derechos humanos siempre arremeten contra la diversidad cultural, que es el símbolo de una libertad de ser y pensar que no toleran”. Tiene que haber una respuesta colectiva, y hay que fortalecer el espíritu de esta jornada como una herramienta pacífica contra la tentación del encerrarse en sí mismos, el aislamiento y la exclusión, con la que la humanidad reniega de sí misma al despreciar su propia riqueza.

El Premio a la Investigación de este año, Un modelo ético cosmopolita como propuesta para la convivencia intercultural, apela a los múltiples cambios que se están generando a nivel mundial, nos obligan a repensar el concepto de ciudadanía bajo los términos de la ética intercultural. Es decir, implica la búsqueda de una respuesta a los desafíos de estos tiempos, cuyos fundamentos se construyen en la ética imprescindible para un mundo globalizado y a la vez diverso de forma tal que sirva al entendimiento social.

El Papa Francisco ha recibido el Premio Internacional Carlomagno 2016 por su compromiso y empeño a favor de la paz, de la comprensión y de la misericordia. En el acto estuvieron presentes algunos dirigentes europeos, quienes escucharon el discurso que advirtió del peligro que corre Europa por haber renunciado a sus raíces humanas.

Y tras el discurso inicial a favor de la diversidad cultural, debemos ser conscientes que la realidad que vivimos responde a una ética neoliberal sediciosa que en

beneficio de la economía individualista olvida la ética cosmopolita como propuesta para la convivencia intercultural, “¿Qué le ha sucedido a la Europa humanista, defensora de los derechos humanos, de la democracia y de la libertad? ¿Qué le ha pasado Europa, tierra de poetas, filósofos, artistas, músicos, escritores? ¿Qué le ha ocurrido a Europa, madre de pueblos y naciones, madre de grandes hombres y mujeres que fueron capaces de defender y dar la vida por la dignidad de sus hermanos?” Está creciendo la impresión general de una Europa cansada y envejecida, no fértil ni vital, donde los grandes ideales que inspiraron a Europa parecen haber perdido fuerza de atracción. “Una Europa decaída que parece haber perdido su capacidad generativa y creativa- Los reduccionismos y todos los intentos de uniformar, lejos de generar valor, condenan a nuestra gente a una pobreza cruel: la de la exclusión. Y, más que aportar grandeza, riqueza y belleza, la exclusión provoca bajeza, pobreza y fealdad. Más que dar nobleza de espíritu, les aporta mezquindad.”

En una ética europea económica, que olvida los valores y derechos humanos básicos hay que educar para una ciudadanía activa, cosmopolita, cosa que la Unión Europea pretende impulsar desde que entró en crisis el Estado del Bienestar. El Estado benefactor, a pesar de sus grandes méritos, había generado una ciudadanía pasiva, en-tendida como un “derecho a reclamar derechos”; y era preciso pasar a la ciudadanía activa de quienes están dispuestos a reclamar sus derechos y a ejercerlos, a pechar con sus responsabilidades y a construir, participando en ella, la vida común. La arrogancia neoliberal, el liberalismo “intolerante por temeroso” (A. Cortina), por desgracia muy difundido en Europa, se asusta ante la entrada de inmigrantes con diferentes culturas, sobre todo musulmanes, y afirma que suponen un peligro para nuestras convicciones occidentales. Olvidando que quienes vienen lo hacen urgidos por la miseria, pone en guardia frente a ellos y frente a su cultura iliberal, recordando que el pluralismo es un valor y aconsejando no tolerar culturas no liberales. Por supuesto, estas advertencias se hacen sólo frente al inmigrante pobre, frente al que los medios de comunicación presentan como un peligro, como fuente supuesta de delincuencia, competencia laboral e intransigencia cultural.

Para finalizar esta presentación del V Premio de la Interculturalidad recordar dos eventos significativos: este año se celebra también el 1.300 aniversario del al-Ándalus, su interpretación histórica como “Paradigma de Córdoba” (Ramin Jahanbeglo); por otra parte, la conmemoración el IV Centenario del Fallecimiento del Inca Garcilaso, como dice Mario Vargas Llosa en su artículo “El primer peruano”, “celebramos a uno de los grandes escritores de nuestra lengua nacido en el Perú conviene recordar que, entre sus méritos, figura el de haber sido uno

de los primeros intelectuales en el mundo en haber defendido el mestizaje como una fraternidad en la que culturas de distinto signo se confunden en una nueva que aprovecha lo mejor de cada una de ellas para hacer avanzar a la humanidad hacia horizontes mejores”.

Ambos precedentes nos orientan en nuestra filosofía de la Cátedra Intercultural: respeto a la diversidad, ética cosmopolita y mejora del diálogo intercultural. Estamos convencidos que las múltiples participaciones en el V Premio Intercultural responde a esta necesaria demanda, especialmente desde la educación intercultural como un reto prioritario “en tiempos de mudanza”.

PRESENTACIÓN

DIVERSIDAD VERSUS OTREDAD

La realidad a la que nos enfrentamos nos sumerge en un mundo mucho más amplio que otros tiempos en aumento de población, marcado por el mayor movimiento hacia el disfrute de los derechos humanos y la superación continua del conocimiento para la mejora de nuestras vidas. Impera el occidente soportando su propia desigualdad y sufre más la otra historia oriental llena de obscuridades. Se supone que la historia es lineal y que están superando límites nunca previstos. Pero por otra parte, sigue presente el carácter cíclico: volver atrás en los derechos humanos, en la ética intercultural colectiva, en el respeto al medio ambiente, en la igualdad, en la avaricia y manejo políticos de unas pocas personas que tienen el mismo final que todos los seres del universo. Brexit, el ejemplo de la apatía democrática es un egoísmo irrazonable que altera la convivencia pacífica con el resto.

Las personas migrantes en riesgo de exclusión y las personas refugiadas constituyen hoy la trágica realidad social de las fronteras y, en el interior una de las épocas más oscuras de la historia de la humanidad está emergiendo. Populismos, xenofobia, racismo, exclusión de las otras personas. Una época en la que se cierran fronteras y se deportan a quienes se refugian en campos de internamiento y en la que los efectos devastadores de la globalización y de las guerras no han hecho más que alentar estos flujos de personas. Un mundo lleno de fronteras físicas y de líneas imaginarias que se convierten en barreras que atravesar, aunque ello resulte peligroso y vital. Los sucesos diarios en distintos lugares del mundo, el terrible éxodo sirio, africano o iraquí; las vallas de Ceuta, Melilla, Hungría, Serbia o Chipre... los muros al sur de los Estados Unidos y los túneles en México en Israel y los territorios ocupados por palestinos, ("Al otro lado", exposición de Moisés Yagües).

Las pateras y los barcos a la deriva en Lampedusa. Y los contenedores repletos de personas en Reino Unido, todas estas imágenes terribles, y muchas más, nos dejan la representación caleidoscópica de un mundo en doloroso movimiento. Un mundo en el que el Mediterráneo aparece como una gran frontera en dónde se ahogan las almas que intentan llegar a Europa -aunque no es la única, pues también sucede en México con los toca para detener no latinoamericanos que intentan cruzar a los Estados Unidos, y en otras latitudes menos visibles en las que viven comunidades indígenas en riesgo de permanencia de sus culturas y vidas y aquellos de otros continentes enfrentados imbuidos en un odio ancestral. En definitiva millones de personas están dispuestas a morir en el mar o en el desierto para llegar al otro lado.

Es en este contexto donde se enmarca el premio intercultural en el que el ensayo mejor considerado desde el punto de vista de la Investigación ha sido, Un modelo ético cosmopolita como propuesta para la convivencia intercultural. En él se reconoce la diversidad desde una ética cosmopolita basada en valores y principios fundamentales mínimos que permita la cohesión y la reducción de la exclusión social, asegurando la convivencia pacífica y la igualdad. Aunque se eche en falta una conclusión sobre la temática expuesta, es un ensayo de gran altura. Muestra conocimientos filosóficos en abundancia. Domina todos procedimientos formales. Es un diálogo perfecto y profundo que se lee con fruición; las páginas a medidas que avanzas nos han parecido formidables. Toda persona decente podría y debería asumir la mayor parte de los postulados que plantea. Nos ha parecido un trabajo extraordinario, pleno de ideas brillantes, muchas de ellas de gran actualidad y uso extenso de fuentes eruditas del mayor nivel. Hay más de 100 notas en 24 páginas. Salvo esa pequeña omisión final, es un ensayo innovador, un texto completo, útil, interesante y valioso que espera su plenitud.

La realización cinematográfica en la educación, muestra una trayectoria innovadora en la que el discurso semiótico de la imagen vincula y se ha constituido en una larga experiencia a favor de recuperar las figuras significativas de Córdoba y su historia para hacerlas sensibles, comprensivas en sectores básicos de la educación. La tendencia está consolidada y es inclusiva, intercultural, transversal, ecléctica. Hay una vertiente sobre el poder educativo de las imágenes y, sobre todo, su carácter didáctico, fomentado por la intervención de los propios sectores ciudadano.

La Cátedra Intercultural premia la innovación didáctica que supone más de diez cortometrajes de ficción como fundamento que se trata de un trabajo didáctico orientado a la sensibilización y el recuerdo de nuestra historia con la colaboración de centros educativos, actores, profesionales en formación y asociaciones de personas con necesidades distintas, que son dirigidos por el director de la película

sin ánimo de lucro alguno. Esta innovación de utilizar el lenguaje cinematográfico para integrar esfuerzos comunes realizados por personas en formación y dirigido por un director y su equipo (MAEL Producciones) han consolidado la recuperación de la memoria histórica de Córdoba.

Además, siendo este año el IV Centenario del Fallecimiento del Inca Garcilaso de la Vega, se ha presentado un proyecto audiovisual para recuperar la insigne figura del primer escritor americano, figura paradigmática inmigrante que significó una importante aportación al mundo de las letras en el Siglo de Oro y, sobre todo, la voz del mestizaje que él mismo declaró “a boca llena” y supone hoy una actualización del Paradigma de Córdoba como referente de convivencia entre razas y culturas: El Inca la voz del mestizaje.

Dentro de eventos que merecen mención hay que destacar, en primer lugar y en el entorno de la Investigación, Los árboles hablan desde sus raíces. Es una experiencia enraizada. Desde el I.E.S Rafael Reyes se trata de incluir 19 culturas existentes a través del “bosque” de árboles del Colegio. La Naturaleza cobra vida con textos de diferentes autores, lenguas y música, que tiene un especial relieve por la interpretación instrumental del alumnado. Se hace para celebrar el Día Internacional de la Lengua Materna. No es una investigación de relieve, pero sí se puede considerar como un proyecto construido en colaboración y bastante innovador a lo que puede ser un Proyecto Intercultural que responde cualitativamente a una realidad propia. La presentación es bastante aceptable.

Dentro de este mismo sector cabe destacar, The webquest as an intercultural education resource. Es una experiencia desarrollada con webquest en un instituto de Bulgaria en el que hacen un estudio comparativo sobre el siglo XIX en UK y Bulgaria. Toma la novela de Oliver Twist y la situación de la gran urbe victoriana para compararla con el desarrollo social búlgaro en el siglo XIX, aún muy rural y anclado en las tradiciones. Es una sólida experiencia de bilingüismo.

El proyecto JA'AB, es un proyecto desarrollado en México, para mejorar a través de la lectura, el uso de las bibliotecas públicas y la autoedición de libros escritos para y por jóvenes mayas. La idea es original. La presenta la propia editorial que ha publicado los libros. La idea del proyecto está bien y es original, pero ya ha sido presentada en unos pocos de certámenes y concursos. La Comisión Académica le concede una mención en el sector de Innovación.

Es justo aludir en esta selección una serie de ensayos entre los que destacan: ¿Lo que veo es lo que soy? Mujeres y hombres a través de la publicidad. Publicidad y estereotipos de género subliminales en los anuncios. Buena idea de

carácter didáctico en cuanto a que estimula la reflexión de los estudiantes sobre la publicidad pero es una simple práctica de las muchas que se realizan en la etapa de formación. La enseñanza bilingüe como factor integrador y regenerador de oportunidades. Investigación etnográfica: perspectivas sobre la enseñanza bilingüe de diferentes miembros de la comunidad educativa. Se refiere a Madrid y se centra sobre la evaluación de los propios docentes. Está bien escrito y ordenado y podría ser una buena “Memoria” Oficial” para la transformación de los profesores a la adopción de la enseñanza bilingüe. La evangelización del Perú; estudio de sermones a indios de Fernando Avendaño (¿1660?-1649). El sermonario de Avendaño contra la idolatría de los pueblos indígenas del Perú en el siglo XVI y XVII es una tesis sobre la evangelización en Perú que se centra en el análisis historiográfico pero también semiótico y textual de los sermones de este sacerdote de origen criollo, calificador del Santo Oficio (1643) y conocido luchador contra la idolatría y las tradiciones religiosas incaicas de los indio. Conmemorando el IV Aniversario del Fallecimiento del Inca Garcilaso procede sólo aludir porque hace un análisis profundo de las creencias religiosas incaicas pero incidiendo en lo que considera “errores” de los incas y falsas creencias que intenta reconducir a través de la fe católica. Pero evidentemente lo que es una descripción objetiva no puede ir en contra de lo que consideramos uno de los valores básicos del Inca Garcilaso, siempre en defensa del mestizaje.

ANDALUTAGS; Descubre Andalucía. Proyecto de innovación educativa sobre la multiculturalidad e interculturalidad Andaluza. Se trata de un proyecto de innovación educativa sobre la multiculturalidad e interculturalidad andaluza. Dentro de la investigación escolar por proyectos nos parece un trabajo de referencia. Se trata de un proyecto de innovación educativa basado en la riqueza cultural andaluza (interculturalidad). Siendo un ejemplo de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), es una experiencia bien organizada en un centro Infantil y de Primaria de Málaga. Utiliza bien la metodología, los conceptos y organiza bien la investigación escolar usando TIC y TAC. Usa el procedimiento TAG. Tiene que llamarnos la atención que una mayoría de los proyectos presentados están orientados a la educación en infantil y primaria. Y es significativo. Quizás haya que plantear otro nivel para no tener que competir con otros de naturaleza investigadora. Arte y cultura en países de habla inglesa. Es un artículo que realiza un proyecto integrado en 4º de ESO bajo la metodología del Aprendizaje basado en Proyectos. Está orientado a fomentar las competencias interculturales para fomentar el diálogo. ABP es un prototipo en boga que está bien estructurado, pero que es una experiencia para el futuro. Profiles of multidimensional social competence and bullying involvement: A cross-cultural study with teenagers in Spain, Colombia and Ireland. Artículo que trata de representar los resultados de un proyecto de investigación internacional.

Es un estudio comparado acerca de si la Social Competence afecta al bullying en países latino americanos (Colombia). Es de suponer que está bien hecho el proyecto, pero suele ocurrir que surjan artículos de referencia que pueden ser de una entidad limitada en amplia complejidad.

En conclusión, manifestamos nuestra felicitación a todas las personas y entidades que están trabajando en el ámbito de la interculturalidad. Tenemos la impresión que los logros conseguidos en la convivencia están perdiendo relieve. Es más, si no existe un compromiso serio, especialmente desde la educación intercultural, podemos caer en la pérdida de una comunidad humana que postula parte de supervivencia a los más intransigentes.

UN MODELO ÉTICO COSMOPOLITA COMO PROPUESTA PARA LA CONVIVENCIA INTERCULTURAL

Ramón Rueda López y Amelia Sanchis Vidal
(d82rulor@uco.es) (dh1savia@uco.es)

RESUMEN

Respetar la diversidad, reconociendo la riqueza de la diferencia, debería constituir uno de los valores esenciales si deseamos lograr la convivencia pacífica entre todas las culturas.

Esta investigación aborda la definición de un modelo ético cosmopolita que, fundado sobre valores y principios mínimos como los Derechos Humanos, el diálogo y la cultura democrática, el respeto al pluralismo y las diferentes cosmovisiones (sagradas y profanas), y la responsabilidad como principio de la conducta humana, pueda, desde, el respeto a la diversidad y la diferencia, lograr un orden social que permita la cohesión y la reducción de la exclusión social, asegurando la convivencia pacífica y la igualdad entre todas personas.

Palabras clave: Ética cosmopolita; Género; Derechos Humanos, Pluralismo, Cosmovisiones, Responsabilidad.

ABSTRACT

Respect diversity, recognizing the richness of difference, it should be one of the core values if we are to achieve peaceful coexistence among all cultures.

This research addresses the definition of a cosmopolitan ethical model, based on values and minimum principles such as human rights, dialogue and democratic culture, respect for pluralism and different worldviews (sacred and profane), and responsibility as a principle of human behavior, can, from, respect for diversity and difference, achieve a social order that allows the cohesion and reducing social exclusion, ensuring peaceful coexistence and equality among all people.

Key Words: Cosmopolitan ethics; Gender; Human Rights; Pluralism; Worldviews; Responsibility.

INTRODUCCIÓN

La globalización neoliberal, desde su condición hegemónica cultural y política en su sentido «gramsciano», ha interpretado su legitimidad para imponer unos principios éticos superiores y unos valores universales frente a otras cosmovisiones y proyectos de vida. Francisco Fernández Buey lo ha descrito de la siguiente manera: “el dogma liberal ha ido impregnando, junto al americanismo, toda subcultura dominante en las metrópolis: desde los principales medios de comunicación hasta las cátedras universitarias, desde el discurso político de la mayoría de los partidos del arco parlamentario hasta la teoría económica que se explica en las universidades y desde el análisis sociológico hasta los intentos de criminalización de los comportamientos alternativos, La combinación entre liberalismo y autoritarismo social y político (...) es hoy un hecho cada vez más extendido”¹.

Con todo, para Juan José Tamayo Acosta, “la globalización no es la descripción de una realidad ideal, ni de un mundo sin fronteras. Es un proyecto imperial que pretende uniformar las culturas, controlar las economías y someter todo tipo de heterodoxia al pensamiento único. Es un manto con el que se quiere ocultar el fenómeno de la neocolonización del mundo por el capital multinacional”².

Por tanto, frente a la homogeneidad de la globalización neoliberal,

¹Fernández Buey, (2009: 230) ²Tamayo Acosta, (2012: 146) ³Zambrano, (2007: 105)

frente a la hegemonía del pensamiento único, de su sistema omnicomprensivo y patriarcal, frente a la instrumentalización de la razón, se debe presentar una alternativa heterogénea, sustentada en un carácter cosmopolita, de conocimiento y realidades (de género, culturales y étnicas) diversas y plurales, en el que la razón, recuperando su eticidad, permita “...descubrir la integridad humana sin desconocer ninguno de los aspectos que la integran”³.

Pero también, y no menos importante que lo anterior, esta alternativa debe ser capaz de formar parte de la reconstrucción de la resiliencia local, entendida ésta como el proceso que trata de fortalecer las habilidades de una comunidad para no colapsar frente a la falta de recursos vitales (alimentos, energía, agua, calidad del medio ambiente, cultura, educación,...) y poder responder y adaptarse ante los choques de origen exógeno en contextos globales complejos y dinámicos como los actuales⁴.

En este sentido David Harvey señala que “el derecho a la ciudad actualmente existente, tal como está ahora constituido, es demasiado estrecho y está en la mayoría de los casos en manos de una pequeña elite política y económica con capacidad para configurar la ciudad según sus propias necesidades particulares y sus deseos más íntimos”⁵. Desde esta idea se trata, en definitiva, de constituir un movimiento que lleve a redimensionar, o transformar, las nociones de derechos humanos, poder, participación, democracia, desarrollo, o responsabilidad, en lo que podría denominarse las bases para un nuevo contrato social en el que el bienestar y la sostenibilidad se sitúen en el centro del comportamiento humano⁶.

Así, cualquier ética, como sostiene Emilio Lledó, está asentada por un sistema de valores constituido en torno a términos elementales como «bien», «mal» o «responsabilidad»⁷. Términos a los que se deberían unir valores como libertad, igualdad, vida y razón que, en su conjunto, forjarían un modelo de justicia social universal en el que la humanidad sin exclusiones, como Agnes Heller señala, se constituiría como grupo social dominante⁸.

Alcanzar este escenario entraña un reto derivado de las sociedades plurales y complejas contemporáneas, sobre todo, por cuanto

³Vid. Calle Collado, (2014: 66); Walker, Holling et al., (2004: 6-7) ⁴Harvey, (2013: 47) ⁵Vid. Herrero, (2014: 51-52) ⁶Lledó, (1994: 30) ⁷Heller, (1990: 165)

plantea José Luis López Aranguren al considerar que la Ética no es el resultado de un «orden» determinado y establecido de una vez. La Ética, por contra, es como él mismo señala “una exigencia, una demanda, un actitud y, si se quiere, una inquietud también, la inquietud moral, la «sed de justicia»”⁹.

Junto a esto, en palabras de Marciano Vidal, “las formas culturales de las pautas sociales pueden ser muy variadas, ya que el comportamiento humano está en interrelación con los múltiples factores sociales y ambientales. Esta variedad ha de tenerse en cuenta para no confundir una forma concreta de comportamiento humano con la forma que debe ser siempre, con la norma ética universalmente válida”¹⁰. O, como señaló Karl Popper “finés socialmente monolíticos significarían la muerte de la libertad; de la libertad de pensamiento, de la libre búsqueda de la verdad, y, con ello, de la racionalidad y la dignidad [de las personas]”¹¹.

Todo esto, en el campo de la ética aplicada, lleva a considerar una ética de carácter cosmopolita. Es decir, aquella ética que, integrando los ocho principios del orden cosmopolita propuestos por David Held —igual valor y dignidad de las personas; participación activa; responsabilidad personal y pública; acuerdo social o consentimiento; toma de decisiones colectiva mediante procedimientos democráticos en lo referente a los asuntos públicos; inclusividad, subsidiaridad e influencia; justicia social; sostenibilidad¹²—, pretende fijar unos mínimos morales que doten a la sociedad de un *êthos* humanista, dialógico, pluralista y responsable.

Planteado este escenario general, resulta pertinente plantear preguntas como las formuladas por Adela Cortina o David Held. Así, si la primera interroga acerca de “¿qué Magisterio Ético, que Parlamento Ético existe, legitimado para prescribir a toda la ciudadanía en una sociedad pluralista qué es lo que debe moralmente admitir? o ¿quién está autorizado para decirnos en una sociedad semejante cuál es la medida de la humanidad?”¹³, el segundo plantea “¿sobre qué base, si es que existe alguna, podemos suponer que todos los grupos podrían convencerse argumentativamente de unos mismos principios, fundamentalmente políticos y morales?”¹⁴.

⁹López Aranguren, (2011: 49) ¹⁰Vidal, (1977: 29) ¹¹Popper, (2006: 807) ¹²Held, (2005: 135-138)

Responder a estas cuestiones lleva a caracterizar la ética cosmopolita, que aquí se propone, a través de las siguientes cuatro características que, entre sí, establecen una relación de interdependencia: 1) la dignidad de las personas, concretada en el marco de los derechos humanos, como referencia ética y mínimo moral común; 2) su *êthos* dialógico y democrático; 3) el respeto al pluralismo de proyectos humanos y cosmovisiones, de los que dicha ética es su instancia crítica y la expresión de su convergencia; 4) la responsabilidad social como principio regulador de la conducta humana.

Los derechos humanos como referencia ética y mínimo moral común.

El simple hecho de que las personas vivan y lo hagan de acuerdo a unas condiciones dignas es el primero de los mandamientos que la existencia y la conducta humana debe perseguir. Hans Jonas, en este sentido, señala que la este propósito “es la causa primera de todas las cosas que alguna vez pueden convertirse en objeto de responsabilidad humana común”¹⁵.

Asimismo, Marciano Vidal y Xabier Etxeberría consideran que tanto la dignidad y la existencia humana alcanzan su rango ético y realización práctica en el marco de los derechos humanos¹⁶.

Es Norberto Bobbio quien afirmó que “sólo después de la Declaración [Universal de los Derechos Humanos] podemos tener la certidumbre histórica de que la humanidad, toda la humanidad, comparte algunos valores comunes y podemos creer finalmente en la universalidad de los valores en el único sentido en que tal creencia es históricamente legítima, es decir, en el sentido en que universal significa no dado objetivamente, sino subjetivamente acogido por el universo de los hombres”¹⁷.

En este sentido, la Carta Internacional de los Derechos Humanos, a partir de la cual se desarrollan el conjunto de derechos humanos internacionales, debe ser “aceptada como la mayor prueba histórica que nunca haya existido del «consensus omnium gentium» acerca de un determinado sistema de valores”¹⁸. Puede ser considerada como la máxima expresión de la mayor coincidencia moral que existe entre las diferentes opciones de vida. Los derechos humanos, por tanto,

13Cortina Orts, (1994: 64) 14Held, (2005: 139) 15Jonas, (1995: 175) 16Vid. Etxeberría Mauleon, (2000: 75); 17Vidal, (2007: 103)

se alzan en este momento como el mínimo común denominador ético de la humanidad, reconociéndose en los mismos, la esencia de una ética civil universal¹⁹.

Sin embargo, a partir de los años 80 del siglo XX, fueron muchas las personas que, con la perspectiva que otorga el tiempo, comenzaron a considerar la idea de que la Declaración Universal de los Derechos Humanos había sido concebida desde una visión individualista, liberal y occidental²⁰.

Martha Nussbaum, por ejemplo, señala que el debate acerca del origen occidental de los derechos humanos desemboca en una idea poco clara y cristalina de los mismos. Para ella superar lo que considera un debate estéril, requiere incorporar a los derechos humanos su propuesta sobre las capacidades centrales.

Así, definiendo “los derechos en términos de capacidades combinadas ponemos en claro que un pueblo en el país P no tiene realmente el derecho a la participación política sólo porque se hable de ello en los papeles: tendrá realmente este derecho solamente si existen medidas efectivas para hacer que la gente sea verdaderamente capaz de desarrollar el ejercicio político”²¹. Como ella misma concluye, al hablar “simplemente de lo que la gente es en realidad capaz de hacer y de ser, no damos ni siquiera el aspecto de estar privilegiando una idea occidental. Las ideas de actividad y capacidad se encuentran en todas partes, y no hay cultura en la que la gente no se pregunte a sí misma qué es lo que es capaz de hacer, qué oportunidades tiene para su funcionamiento”²².

Por otro lado, desde posiciones menos moderadas, como por ejemplo las de Boaventura do Sousa Santos o M^a Eugenia Rodríguez Palop, se apuesta por la necesidad de reconstruir el paradigma de los derechos humanos de una manera mucho más ambiciosa.

El primero destaca la necesidad de reconstruir, desde una perspectiva intercultural, el concepto de derechos humanos para, así, resaltar y apoyar su carácter universal y emancipador²³.

Por su parte M^a Eugenia Rodríguez Palop considera que “los valores

17 Bobbio, (1991: 66) 18 Bobbio, (1991: 65-66) 19 Camps, (1989: 111 y ss); Fariñas Dulce, (2014: 17-18); Valcárcel, (2002: 53-55); Vidal, (2007: 103) 20 Vid. Panikkar, (1982: 30) 21 Nussbaum, (2002: 145) 22 Nussbaum, (2002: 147) 23 Santos, (2009: 513-525)

morales que constituyen el núcleo axiológico de los derechos humanos han de estar sometidos a la reflexión racional en la historia y su fundamento tiene que ser el fruto de un consenso abierto y revisable cuyo contenido material proceda del sistema de necesidades básicas o radicales de los hombres (soporte antropológico). Tales necesidades no son, ni pueden ser «ahistóricas» o permanentes y el consenso en torno a ellas habrá de alcanzarse siguiendo ciertas pautas, ciertos requisitos procedimentales”²⁴.

No obstante, fue en 1992 cuando tuvo lugar uno de los primeros intentos cuyo propósito era reconstruir la noción de derechos humanos. Aquel año, en el marco de la Conferencia de Naciones Unidas sobre el Medio ambiente y el Desarrollo celebrada en Río de Janeiro, se discutió la posibilidad de aprobar la Carta de la Tierra como un marco ético mundial²⁵. Sin embargo, el momento para tal apuesta no fue el correcto para aquel entonces, siendo la Declaración de Río el documento que alcanzó el consenso necesario para ser aprobado.

Frente a la Declaración de Río, Mark Hathaway y Leonardo Boff consideran el sentido más incluyente y amplio que posee la malograda Carta de la Tierra, señalando que se trata de “...un documento fundamental que cabe considerar fruto de la más amplia consulta con la sociedad civil de toda la historia humana. La Carta de la Tierra representa una importante contribución a la visión holística e integrada de los problemas socioecológicos a los que en la actualidad se enfrenta la humanidad. En esencia, la Carta ha seleccionado muchas de las intuiciones mejores y más sólidas de la ecología y de la nueva cosmología para crear una fértil visión de la realidad basada en una nueva espiritualidad y una nueva ética. (...) Una de las ventajas clave de arraigar nuestra visión transformadora en la Carta de la Tierra es el hecho de que no es esta únicamente el pensamiento de una sola persona, de una organización e incluso de una comunidad, sino que se basa en la sabiduría y las ideas de al menos cien mil personas de una gran diversidad de culturas de todo el mundo. Como tal, representa un «terreno común», excepcionalmente amplio e inclusivo, que nos permite dotar de un nuevo marco la relación de la humanidad con la comunidad general de la Tierra”²⁶.

24 Rodríguez Palop, (2003: 228) 25 “La Carta de la Tierra es una declaración de principios éticos fundamentales para la construcción de una sociedad global justa, sostenible y pacífica en el Siglo XXI. La Carta busca inspirar en todas las personas un nuevo sentido de interdependencia global y de responsabilidad compartida para el bienestar de toda la familia humana, de la gran comunidad de vida y de las futuras generaciones. La Carta es una visión de esperanza y un llamado a la acción...” Carta de la Tierra Internacional, (2012) 26 Hathaway y Boff, (2014: 363-364)

Bajo aquel contexto, en el que era planteada la necesidad de ampliar la noción de derechos humanos, la Conferencia Mundial sobre Derechos Humanos de Viena, celebrada en 1993, aprobó con el respaldo de 171 Estados participantes la Declaración y Programa de Acción de Viena con la que se reconocía lo siguiente: “todos los derechos humanos son universales, indivisibles e interdependientes y están relacionados entre sí. La comunidad internacional debe tratar los derechos humanos en forma global y de manera justa y equitativa, en pie de igualdad y dándoles a todos el mismo peso. Debe tenerse en cuenta la importancia de las particularidades nacionales y regionales, así como de los diversos patrimonios históricos, culturales y religiosos, pero los Estados tienen el deber, sean cuales fueren sus sistemas políticos, económicos y culturales, de promover y proteger todos los derechos humanos y las libertades fundamentales”²⁷.

Sin embargo, como sostiene Jaume Saura Estepà, aquella declaración venía a ratificar, exclusivamente “aquellos derechos que forman parte del Derecho internacional positivo. Es decir, a los derechos humanos que se hallan en instrumentos jurídicos internacionales vinculantes para los Estados que forman la comunidad internacional, con independencia que sea por vía convencional (los dos Pactos y los convenios universales y regionales en la materia) o por vía consuetudinaria (como es el caso de la Declaración Universal de Derechos Humanos). En cambio, esta afirmación resulta más matizada por lo que se refiere a los llamados derechos humanos de tercera generación o derechos humanos emergentes, en la medida que se trata de formulaciones que están contenidas en instrumentos programáticos, en principio no obligatorios, como puedan ser las resoluciones de la Asamblea General de las Naciones Unidas, o en textos que reflejan las aspiraciones de la sociedad civil internacional, como son la Carta de Derechos Humanos Emergentes o los documentos que emanan del Foro Social Mundial”²⁸.

Por tanto, no resulta extraño que años más tarde, en 2004, en el marco de la celebración en Barcelona del Forum de las Culturas, fuera aprobada la Carta de los Derechos Humanos Emergentes. Esta iniciativa, impulsada por la sociedad civil global, tiene como

²⁷ Conferencia Mundial de Derechos Humanos, (1993: 5)

²⁸ Saura Estepà, (2007: 484-485)

propósito “contribuir a diseñar un nuevo horizonte de derechos, que sirva de orientación a los movimientos sociales y culturales de las colectividades y de los pueblos y, al mismo tiempo, se inscriba en las sociedades contemporáneas, en las instituciones, en las políticas públicas y en las agendas de los gobernantes, para promover y propiciar una nueva relación entre sociedad civil global y el poder”²⁹.

Nuevos derechos que nacen no sólo en virtud de la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 sino también, y eso es una de sus características, de todos aquellos instrumentos internacionales y regionales adoptados por la comunidad internacional en el marco, sobre todo, de las Naciones Unidas. Con Saura Estepà, estos derechos pueden ser definidos como “reivindicaciones legítimas, en virtud de necesidades o preocupaciones sociales actuales, dirigidas a la formulación de nuevos o renovados derechos humanos individuales y colectivos en el plano nacional o internacional”³⁰.

Se trata, como Santos considera, de ampliar el mínimo común de los derechos humanos en contra de esa otra opinión que advierte sobre “no sobrecargar la política de los derechos humanos con derechos nuevos, más avanzados o con concepciones diferentes y más amplias de derechos humanos, [lo que, en última instancia], es una manifestación tardía de la reducción de las pretensiones emancipatorias de la modernidad occidental al grado más bajo de emancipación posibilitado o tolerado por el capitalismo mundial: los derechos humanos de baja intensidad aparecen como la otra cara de la democracia de baja intensidad”³¹.

Es, precisamente, desde la reivindicación de esta noción de derechos humanos emergentes desde donde las tesis de Elinor Ostrom, acerca de los bienes comunes, toman aún más fuerza.

Ostrom, como ya ha sido anteriormente mencionado, propuso, en relación a los bienes comunes, un modelo en el que su gestión, alejada de la idea según la cual “la única manera de solucionar los problemas de los RUC, [recursos de uso compartido], es que las autoridades externas impongan plenos derechos de propiedad privada o regulaciones centralizadas”³², recae en lo que se conocen como «instituciones de acción colectiva».

29 Institut de Drets Humans de Catalunya, (2009: 38) 30 Saura Estepà, (2009: 679-697) 31 Santos, (2009: 517) 32 Ostrom, (2000: 291)

Sin pretender profundizar en lo que se denomina la «lógica de la acción colectiva», esta se puede resumir en los siguientes términos: la iniciativa que un grupo de personas con intereses comunes promueve, de manera voluntaria, para promover dichos intereses³³. Esto lleva a entender las «instituciones de acción colectiva» como aquellos grupos de grupos de personas que, en situaciones donde se identifican problemas sociales o económicos concretos, se autoorganizan y autogobiernan para, de manera colectiva, superar tales problemas³⁴.

Para Ostrom las características esenciales y el éxito de estas «instituciones de acción colectiva» reside en lo siguiente: los límites del grupo están claramente definidos; las normas que rigen el uso de los bienes colectivos están bien adaptados a las necesidades y condiciones del entorno social y político del grupo; la mayoría de las personas afectadas por estas reglas pueden participar en la modificación de las reglas; el derecho del grupo para diseñar sus propias reglas es respetado por las autoridades externas; existe un sistema de control y supervisión del comportamiento de las personas que forman parte del grupo; se utiliza un sistema gradual de sanciones ante las infracciones cometidas; existen mecanismos, rápidos y ágiles, para la resolución de conflictos entre las personas que integran el grupo; las acciones de apropiación, suministro, seguimiento, ejecución, resolución de conflictos o las actividades de gobierno están organizadas en múltiples niveles³⁵.

Como la propia Ostrom mencionó en su ponencia con motivo de la entrega del Premio Nobel de Economía en el año 2009 “from a centralistic, technocratic perspective a landscape of local and regional institutions which were set up to deal with local problems are often regarded as «chaotic». But this labeling is wrong. In fact, the capacity of associations set up by responsible citizens to find solutions for real problems is outstanding and more human”³⁶.

Pero no es el propósito, en este momento, continuar profundizando en la teoría de los bienes comunes —de la que Ostrom es la principal exponente—, sin embargo si es posible presentar dos lecciones fundamentales de la obra de Ostrom. Primera, el cambio

34 Ostrom, (2000: 98) 35 Ostrom, (2000: 148) 36 Ostrom, (2009)

de paradigma que propone en cuanto al objetivo de la gestión de los bienes comunes. Así, frente a la economía del interés individual, rápido y a corto plazo, Ostrom antepone un interés social y a la largo plazo. Segunda, la participación de, como ella llama, las personas apropiadoras en la gestión de los bienes comunes, lo que implica, por consiguiente, la profundización en los mecanismos y metodologías de participación democrática de la ciudadanía³⁷.

En definitiva, lo que pone de manifiesto las tesis de Ostrom es la necesidad de poner la economía al servicio de las personas lo que en, en última instancia se traduce en el reconocimiento de derechos como el de propiedad colectiva y el de participación ciudadana³⁸, es como Aranguren señala “el «bien común» debe prevalecer por encima de las ganancias o beneficios de las «grandes sociedades» y por encima de un Estado concebido como poder y dominación”³⁹.

Pero además, junto a todo lo anterior, cualquier ética que aspire a establecer unos mínimos morales, como así pretende esta ética cosmopolita, debe abandonar por excluyente y represora esa moral que, asentada sobre el orden social patriarcal, da lugar a unas tradiciones o costumbres en las que los hombres alcanzan su condición hegemónica y que se caracteriza, según Caroline Whitbeck por los siguientes tres factores: 1) la mujer es concebida como un hombre incompleto, 2) existen dos principios opuestos o complementarios, el masculino y el femenino, que, a su vez, son constitutivos de la realidad, y 3) los puntos fuertes o virtudes que deben caracterizar a las mujeres se definidos, necesariamente, por hombres⁴⁰.

Marina Subirats Martorí, por ejemplo, es quien, en relación a todas aquellas mujeres sobre las que recae la tarea de educar a sus hijos e hijas, escribe: “pobres madres queridas, no hicisteis más que cumplir un viejo mandato que pesaba como plomo sobre vuestras espaldas: tratar de forjar hombres, de moldear mujeres, de acuerdo a unas normas demasiado viejas, demasiado caducas para vosotras mismas, que habíais vivido un atisbo de libertad en vuestra juventud”⁴¹.

Por otro lado es bajo la ideología patriarcal, como bien señala Esperanza Guisán, donde “la reclusión de la mujer en el ámbito

37 Vid. Calle Collado, (2014: 67 y 68) 38 Esta es la idea que Antonio NEGRI y Michael HARDT sostienen cuando señalan que “el derecho y el poder público en las constituciones actuales se definen conjuntamente con el privado y están subordinados al control privado respecto a la organización representativa del Estado liberal. De esta suerte, transformar lo público en lo común suscita en principio al menos tres cuestiones. La primera es un principio, abstracto pero fundamental, de hacer común el derecho, es decir, de crear un proceso jurídico del común, que es necesario para que la comunidad de ciudadanos controle y administre un bien. El segundo consiste en crear un sistema de gestión que incorpore los principios de los usos comunes de los bienes. Y el tercero define la participación democrática como el terreno político que atañe tanto a la propiedad como a la gestión. De esta suerte, hallar de bienes comunes significa construir un proceso constitucional relativo a un conjunto de bienes gestionados mediante la participación directa de los ciudadanos” Hardt y Negri, (2012: 77-78) 39 López Aranguren, (2011: 207) 40 Whitbeck, (1984: 67) 41 Subirats Martorí, (2013: 12)

privado, ha ido pareja a la exclusión de los varones de la calidez de los afectos íntimos, con la pérdida de la posibilidad de adquirir virtudes y cualidades, que también constituyen una vida moralmente autónoma y su realización como seres humanos”⁴².

Precisamente, el desafío planteado durante siglos por muchas mujeres al orden social patriarcal y la noción de masculinidad hegemónica⁴³ que de éste se desprende, ha provocado que, al mismo tiempo, algunos hombres, como señala Susan Faludi, comiencen a revelarse y cuestionar las bases del mismo⁴⁴, planteando la necesidad de entender la masculinidad desde otro punto de vista.

DIÁLOGO Y DEMOCRACIA.

El carácter de «consensus omnium gentium» al que Norberto Bobbio se refería, es útil para poner de manifiesto la esencia dialógica que la ética cosmopolita debe poseer. Este éthos dialógico implica, a su vez, asumir parte de los postulados de la ética discursiva formulada por Karl-Otto Apel y Jürgen Habermas y que ya fue abordada en la introducción de este capítulo.

En este sentido, aun cuando la ética cosmopolita puede coincidir con la ética discursiva en el principio de universalización definido por Habermas como la conformidad según la cual “una norma únicamente puede aspirar a tener validez cuando todas las personas a las que afecta consiguen ponerse de acuerdo en cuanto participantes de un discurso práctico (o pueden ponerse de acuerdo) en que dicha norma es válida”⁴⁵, también es cierto que se debe precisar y matizar el sentido de este universalismo.

Un universalismo que, en el caso de una ética cívica, no pretende, como si hace el liberalismo político, la “imposición de un orden valorativo que se pretende racional y universal, es decir, válido para todos los individuos y grupos, independientemente de sus doctrinas o concepciones religiosas o éticas particulares”⁴⁶, sino que, aspira a instaurar un orden plural, cosmopolita. Es decir, un «universalismo» que ni se impone ni se fundamenta sobre verdades absolutas, sino un

42 Guadán Serjás, (1992: 175) 43 Aquella en la que, como señala Marina SUBIRATS, “el hombre es el ser superior, llamado a disponer de toda la creación. No sólo es concebido como el referente de la mujer, sino de todos los seres vivos e incluso de la naturaleza, dado que el hombre es visto como la conciencia del universo, el que es capaz de conocerlo, describirlo y modificarlo. El ser por excelencia, por lo tanto, culminación de toda otra forma de ser. (...) a partir del nacimiento, los hombres deben hacerse acreedores de ocupar tal posición, de merecerla, de ser dignos de ella. Y para conseguirlo, deben mostrar que son capaces de mantener esta centralidad, de imponerse sobre su entorno, de dominar a quienquiera que amenace su supremacía. En una palabra, deben demostrar que son capaces de obtener poder y de ejercer el control sobre cualquier situación que ponga en riesgo su predominio”. Subirats Martori, (2013: 59-60)

44 Faludi, (1991: 457) 45 Habermas, (1994: 80) 46 Colomer Martín-Caleiro, (2014: 150)

cosmopolitismo que reconoce el pluralismo de proyectos humanos y cosmovisiones como un hecho, como derecho y como riqueza⁴⁷.

Como sostiene Walter Dignolo “...cosmopolitanism is linked to human rights and, indirectly, to democracy. (...) these expressions would be taken as connectors for critical and dialogic cosmopolitan conversations, rather than as blueprints or master plans to be imposed worldwide”⁴⁸.

Por otro lado, la ética cosmopolita debe ser capaz, además, de superar una de las debilidades reconocidas para la ética discursiva, aquella según la cual la condición de persona, sólo es definida en virtud de su capacidad comunicativa, lo que implica la exclusión a todos aquellos seres, humanos o no, que carecen de dicha capacidad. Superar esta limitación es particularmente relevante si se desea ampliar el mínimo moral común hasta el ámbito, por ejemplo, de la responsabilidad medioambiental.

Así, se puede afirmar que la cultura del diálogo, o la capacidad que las personas deben tener para alcanzar consensos sociales, tiene que constituir el núcleo procedimental de la ética cosmopolita. Una cultura del diálogo que, por encima de todo, forme parte, a través de la educación, de la praxis social, política y económica cotidiana, reemplazando a la cultura de la violencia o de la imposición⁴⁹.

Esto es particularmente relevante ya que aleja a la ética cosmopolita de todas aquellas tesis que, con las planteadas por Michael Walzer desde la lógica liberal, argumentan a favor del concepto de guerra o intervención militar «humanitaria»⁵⁰.

Sin embargo, este anhelo, construir un espacio de diálogo, de participación, democrática e inclusiva, conlleva una tarea aún pendiente, aquella que tiene que ver con lo que en 1976 Aranguren llamó moralizar la democracia. Con esta idea, Aranguren hacía mención a que “el fundamento de la democracia es la democracia como moral. Moral, en tanto que compromiso sin reserva, responsabilización plena. Y moral en tanto que instancia crítica permanente, actitud crítica siempre vigilante”⁵¹.

47 Vid. Fariñas Dulce, (2014: 28); Tamayo Acosta, (2012: 269) 48 Mignolo, (2000: 744) 49 Vid. López Aranguren, (2011: 45); Mayor Zaragoza, (2007: 17) 50 Walzer, (2001: 16) 51 López Aranguren, (1976)

Por otro lado, Aranguren señala que: “si la moral tiene que ser, a la vez, personal y social, esto significa que el viejo Estado de Derecho, sin dejar de seguir siéndolo, tendrá que constituirse en Estado de justicia, que justamente para hacer posible el acceso de la ciudadanía al bien común material, a la democracia real y a la libertad, tendrá que organizar la producción y tendrá que organizar también la democracia y la libertad”⁵².

El desarrollo de esta idea y, por tanto del fundamento y noción última del sentido de democracia es un recorrido a largo plazo en el que diversas instancias deben asumir su implicación, especialmente la Universidad, creando y forjando un espíritu y cultura democrática.

En este sentido, como, acertadamente señala María José Fariñas Dulce, “puesto que el diálogo entre culturas es un proyecto de largo alcance, se han de sentar las bases para ampliar el encuentro y el consenso entre las diversas maneras de entender el mundo y los diferentes sistemas de valores. Para ello se han de fomentar las prácticas participativas, deliberativas y democráticas. Promover la cultura, la educación y la información, [especialmente en el ámbito de la Universidad], permite desarrollar una buena higiene democrática, fortalecer la construcción de una ciudadanía inclusiva y recuperar el poder de decidir”⁵³ entre todas las personas.

Así, hoy, es posible tomar en consideración la idea de que la democracia debe asentarse sobre estos principios, distanciándose de aquellas interpretaciones que provocan la exclusión de la mayoría social de los centros de decisión y de poder: la ciudadanía debe recuperar el protagonismo político, y muy especialmente las mujeres, mayoría poblacional que queda preterida al ámbito privado, donde tradicionalmente ha sido relegada, cada vez que surge una crisis⁵⁴.

Es a partir de esta idea desde donde se sostiene la noción de democracia participativa. Por ésta se puede entender aquella que, fundamenta sobre valores universales⁵⁵, apuesta, como sostiene Joan Subirats Humet, por “trabajar en los cruces entre instituciones y movimientos sociales, entre política institucional y política no convencional, combinando democracia representativa y democracia participativa en una perspectiva de democracia igualitaria, con

52 López Aranguren, (2011: 206) 53 Fariñas Dulce, (2014: 79) 54 Dowding, (2004: 11-12) 55 Valcárcel, (2002: 84)

incidencia política y con voluntad transformadora”⁵⁶.

Iris M. Young, por su parte, señala que “for parliamentary processes to be effective as representative, and not merely as a stage on which élites perform according to their own script, the democratic process of the authorization of representatives should be both participatory and inclusively deliberative”⁵⁷, marcando, así, el camino de lo que para ella es un modelo de democracia deliberativa.

Si se entiende en sentido amplio el concepto de democracia participativa⁵⁸, es posible reconocer, al mismo tiempo, diferentes niveles de empoderamiento de la ciudadanía. No obstante, se puede y se debe asumir que el común denominador del conjunto de modelos de democracia participativa debe ser aquel que, siempre desde una concepción igualitaria, apuesta por “recuperar la voz, la presencia y los saberes de los que han ido siendo apartados de los ámbitos decisivos. Reforzando las capacidades educativas de la participación, ya que exige entender los propios intereses y los de los demás”⁵⁹.

Sin embargo, las estructuras de poder patriarcal han impedido a las mujeres acceder a cualquier forma de participación política, incluida la democracia participativa. O dicho de otra manera, la democracia participativa no garantiza, por sí misma, el acceso de las mujeres al ámbito político. Es por esto por lo que considerar la democracia participativa, en los términos planteados anteriormente, debe llevar, al mismo tiempo, a cuestionar el papel que las mujeres, tradicionalmente, han desempeñado en la sociedad, ya que sólo desde esta perspectiva, será posible alcanzar un estatus paritario en la misma⁶⁰. Así, desde las tesis de Carole Pateman, no sólo se debe cuestionar el Contrato Social desde el que el patriarcado se instituyó y excluyó —y aún, hoy en día, dificulta— a las mujeres de la participación política⁶¹, sino que además, como ella misma sostiene “existe la oportunidad de que los argumentos políticos y la acción superen las dicotomías de la sociedad civil patriarcal y se dé lugar a la creación de relaciones libres en las que la masculinidad se refleje en la feminidad autónoma”⁶².

Con todo, alcanzar este modelo de democracia, paritaria, intercultural y respetuosa de la diferencia, que en palabras de Boaventura de

56 Subirats Humet, (2007: 32) 57 Young, (2000: 130-131) 58 Aquella que incluye modelos de democracia consultiva, deliberativa, directa y comunitaria. Vid. Calle Collado, (2009: 90-94); Ibarra, (2007: 54) 59 Subirats Humet, (2007: 35) 60 Cfr. con Sendón de León, (2003: 6-7) 6 Pateman, (1995: 11) 62 Pateman, (1995: 318)

aceptación moral de la sociedad, por debajo del cual no se puede situar ningún proyecto social válido. Vista desde otra perspectiva, la ética civil constituye la «moral común» dentro del legítimo pluralismo de opciones éticas. Es la garantía unificadora y «autentificadora» de la diversidad de proyectos humanos”⁶⁹.

Es en este principio de «convergencia moral» o máximo respeto por el conjunto de cosmovisiones en el que la ética cosmopolita debe reflejarse.

Por tanto, frente a la hegemonía neoliberal, incluso se podría afirmar que, frente a cualquier hegemonía, se debe rescatar y enfatizar el respeto a los diferentes proyectos de vida o cosmovisiones que, como elemento definitorio, quería traer consigo la Ilustración.

En el tiempo actual, sin ánimo de negar o reconocer en esta investigación la realidad y efectos de la posmodernidad, se puede afirmar que la condición política del escenario presente debe tener como premisa la aceptación y defensa del pluralismo de culturas, de discursos, del reconocimiento «del otro» frente al universalismo hegemónico neoliberal⁷⁰. Se debe reclamar, por tanto, un pluralismo cosmopolita que vindique la diferencia, y su riqueza, frente a la homogeneidad que trata de imponer cierto universalismo.

Así, considerando que lo que se vino en llamar Modernidad “se ha construido no sólo con la ausencia de las mujeres, sino legitimado subrepticamente en dicha ausencia su misma condición de posibilidad, estableciendo así engañosamente una supuesta universalidad sobre la base de un ocultamiento y una discriminación”⁷¹, reclamar un pluralismo cosmopolita pasa, ineludiblemente, por desterrar, en primer término, los valores monolíticos del patriarcado como vía para reconocer a las mujeres en sí mismas.

Es en este sentido en el que se pronuncia Luce Irigaray al reconocer que “las mujeres tienen otra historia individual y, en parte colectiva, diferente de los hombres. Esta historia (la de las mujeres) debe interpretarse y construirse espiritualmente para abrir otra época de nuestra cultura, época en la que el sujeto no sea ya uno, solipsista, egocéntrico y potencialmente imperialista, sino respetuoso de las

69 Vidal, (2007: 127) 70 Vid. Badiou, (2004: 45-46); Hardt y Negri, (2002: 57); Heller y Fehér, (1994: 153) 71 Rodríguez Magda, (1997: 95)

diferencias y, en particular, de aquella inscripta en la naturaleza y la subjetividad mismas: la diferencia sexual”⁷².

El reconocimiento público y político de las diferencias entre grupos sociales puede asegurar, desde el pluralismo cosmopolita, la participación e inclusión de todos estos grupos en las instituciones sociales y políticas. Esto, en el caso de las mujeres, supone la transición, desde una ideología patriarcal, a una ideología de respeto, inclusión y reconocimiento de las mujeres, avanzando, así, hacia el deseado escenario de la igualdad entre géneros⁷³.

Al mismo tiempo, con Xabier Etxeberría, es posible considerar el relativismo moral como expresión del pluralismo ético al que se debe aspirar, haciendo uso de sus palabras: “el relativismo moral como relatividad de los códigos morales que regulan no los mínimos sino los máximos, debe ser admitido como expresión probablemente permanente del pluralismo ético, fuertemente ligada a la diversidad cultural, aunque abierta a la confrontación dialógica”⁷⁴.

Desde esta concepción, es desde la que es posible considerar la laicidad como el camino irrenunciable hacia el pluralismo cosmopolita o, como señala Tamayo Acosta, considerar que “la laicidad constituye el espacio político, el marco jurídico y el horizonte ético más adecuados para el reconocimiento y el ejercicio de los derechos humanos y de las libertades de conciencia, de expresión, de asociación y de religión, así como para el reconocimiento de las ideologías, los sistemas de creencias, y los proyectos utópicos que se expresen y defiendan pacíficamente”⁷⁵.

Así, el reto que se presenta es situar, frente a la neutralidad liberal caracterizada por la razón instrumental⁷⁶, la laicidad como valor, alentando sus instrumentos sociopolíticos y jurídicos como marco más adecuado en el que caben todas las cosmovisiones⁷⁷.

En este sentido, y como se pronuncia Adela Cortina, “...el pluralismo de las distintas cosmovisiones es posible porque quienes fían en las distintas teorías morales comparten al menos las reglas del juego democrático, los procedimientos democráticos y los valores en que tales procedimientos se sustentan. Sin estos elementos comunes

72 Irigaray, (1994: 73) 73 Vid. Young, (1990: 163-168) 74 Etxeberria Mauleon, (2000: 284) 75 Tamayo Acosta, (2012: 266) 76 Vid. Apel, (1999: 39) 77 Vid. Fariñas Dulce, (2014: 140); Vidal, (2007: 16)

serían imposibles la democracia y el pluralismo”⁷⁸.

Democracia, laicidad y pluralismo son, por tanto, valores que se alzan como esenciales en un orden social cuya expresión política más coherente es la del Estado laico. De nuevo con Cortina se puede argumentar que es este, el Estado laico, es “...la forma de Estado coherente con una sociedad moralmente pluralista, en la que los ciudadanos [y las ciudadanas] llevan el bagaje de distintas culturas, lenguas, capacidades desde las que se identifican, pero también de distintas religiones o de ninguna de ellas. Y precisamente porque la identidad se teje desde la diversidad, el Estado laico y la sociedad pluralista asumen como irrenunciable la cuidadosa construcción de una ciudadanía compleja, en lo que se refiere a las distintas dimensiones de la identidad personal”⁷⁹.

Conseguir este orden social y político, verdaderamente laico y plural cosmopolita, no es una responsabilidad que el Estado deba asumir en exclusividad, sino que, por el contrario, debe ser compartida por el conjunto de administraciones e instituciones públicas y la sociedad civil.

Desde esta idea, es desde donde, con Amelia Valcárcel, se puede vindicar una ciudadanía en la que el cosmopolitismo se alce no como una opción moral individual sino como la realidad social misma. Como ella misma sostiene, “se quiera o no, tenemos el deber de ser internacionalistas. Tenemos la obligación inexcusable de pensar globalmente”⁸⁰.

Es, precisamente la misión de construir esta ciudadanía cosmopolita, educándola en valores y principios —aquellos relacionados con los derechos humanos como mínimo común moral—, desarrollando sus capacidades participativas y dialógicas —como el camino para democratizar la democracia—, creando conciencias plurales —fundamento del respeto y reconocimiento de las diferencias para la igualdad—, estableciendo, como se abordará a continuación, deberes en términos de responsabilidad, algo en lo que las Universidades deben tener un papel protagonista, siendo esta, precisamente, parte de la esencia de su Responsabilidad Social⁸¹.

78 Cortina Orts, (2008: 68) 79 Cortina Orts, (2010: 36) 80 Valcárcel, (2002: 190) 8 Vid. Boni Aristizábal y Gasper, (2011: 93-97)

LA RESPONSABILIDAD COMO PRINCIPIO REGULADOR DE LA CONDUCTA HUMANA.

Humanismo, diálogo y, muy especialmente, pluralismo, son elementos que traen consigo la última de las características que dan fundamento a la ética cosmopolita, la responsabilidad.

En última instancia, el pluralismo es la esencia de la libertad humana y se concreta en la capacidad de poder enfrentarse a lo real como posible⁸².

De esta manera, en palabras de Adolfo Sánchez Vázquez, “la decisión de realizar un fin presupone su elección entre otros. La pluralidad de fines exige, por un lado, la conciencia de la naturaleza de cada uno de ellos y, asimismo, la conciencia de que, en una situación concreta dada, uno es preferible a los demás, lo cual significa también que un resultado ideal, no efectivo aún, es preferible a otros posibles. La pluralidad de fines en el acto moral exige, pues: a) elección de un fin entre otros, y b) decisión de realizar el fin escogido”⁸³.

Es desde esta capacidad de elección que ofrece el pluralismo y la libertad desde donde, por tanto, es posible, con Vidal, considerar que la responsabilidad constituye hoy en día “el principio sobre el que se construye el edificio entero de la ética”⁸⁴. En este sentido la ética de la responsabilidad, desde Max Weber, posee diversas maneras de ser llevada a cabo.

Asumir el reto de definir una ética filosófica de la responsabilidad, implica, en primer término reconocer, con Apel, la contradicción implícita en las tesis de Weber y Popper. En este sentido, Apel sostiene que “si la racionalidad de la ciencia despojada de valoraciones (la lógica formal inclusive) es efectivamente el modelo o paradigma también de la racionalidad filosófica, entonces ésta no puede servir de fundamento ni de criterio para una imposición razonable de metas ni para una evaluación de consecuencias. Por consiguiente, la misma ciencia que ocasiona una ética de la responsabilidad parece, como modelo absoluto de la racionalidad, demostrar la imposibilidad de una ética racional de la responsabilidad”⁸⁵.

Apel, tras este análisis consideró la imposibilidad de sostener una ética

82 Vid. Rius i Santamaria, (2010: 31) 83 Sánchez Vázquez, (1984: 75) 84 Vidal, (2007: 135) 85 Apel, (1990: 15) 86 Apel, (1990: 15)

de la responsabilidad desde la «racionalidad instrumental» de Weber y el «racionalismo crítico» de Popper⁸⁶. Defendió, a continuación, que “para resolver el problema de una ética postconvencional de la responsabilidad, sólo parece quedar el camino de la ética discursiva”⁸⁷.

Apel, así, tomaba conciencia del valor de la responsabilidad afirmando que “de lo que hoy se trata, por vez primera en la historia del hombre, es de asumir la responsabilidad solidaria por las consecuencias y subconsecuencias a escala mundial de las actividades colectivas de los hombres —como, por ejemplo, la aplicación industrial de la ciencia y de la técnica— y de organizar esa responsabilidad como praxis colectiva”⁸⁸.

Desde el ámbito de la ética discursiva, Apel y Habermas, aunque desde supuestos diferentes⁸⁹, llegan a la misma conclusión: es necesario que sean reconocidas y asumidas las consecuencias que la definición y aplicación de los principios morales entrañan⁹⁰.

Esta responsabilidad lleva, en el caso de Habermas, a reformular su principio de universalidad en los siguientes términos: “toda norma válida tiene que cumplir la condición de que las consecuencias y efectos secundarios que resulten previsiblemente de su seguimiento universal para la satisfacción de los intereses de cada individuo particular puedan ser aceptadas sin coacción alguna por [todas las personas afectadas]”⁹¹.

Sin embargo, esta limitación —aún superable en algunos aspectos⁹²— es particularmente relevante si la intención, con Hathaway y Boff, es ampliar el mínimo común moral hasta los supuestos, por ejemplo, planteados en la Carta de la Tierra en relación a las responsabilidades medioambientales. Parece, por tanto, difícilmente asumible que, a pesar de las aclaraciones de Habermas⁹³, en el contexto de crisis ecológica en el que se desenvuelve la humanidad, se pueda asumir una ética de la responsabilidad como la definida a partir de la ética discursiva.

Frente a esta situación, una de las más interesantes y oportunas propuestas éticas, o como Santos la ha calificado, la que más se

87 Apel, (1998: 148-149) 88 Apel, (1998: 148) 89 Mientras que APEL distingue entre «parte A» y «parte B» de la ética para justificar la ética de la responsabilidad desde el ámbito de la ética del discurso, HABERMAS, por su parte, considera esta división una equivocación, ya que el ámbito de la ética de la responsabilidad debe ser considerado, también, en la parte de la fundamentación de las normas. Apel, (1998: 160-168); Habermas, (2000: 203) 90 Apel, (1998: 148); Habermas, (2000: 46) 91 Habermas, (2000: 36) 92 “CORTINA amplía el universo de las personas a las que hace referencia la ética del diálogo y nos dice que se aplica a todos aquellos seres que poseen competencia comunicativa o que podrían poseerla por pertenecer a la especie humana. CORTINA equipara el concepto de ser humano con el concepto de persona”. Cortina, Escámez et al., (1998: 51) 93 Habermas, (2000: 225-231)

ajusta a la necesidad de construir un nuevo sentido común ético⁹⁴, es la ética de la responsabilidad formulada por Jonas.

En este sentido, para Jonas el comportamiento humano debe estar guiado por el siguiente imperativo: “«obra de tal modo que los efectos de tu acción sean compatibles con la permanencia de una vida humana auténtica en la Tierra» o, formulado en sentido negativo, «obra de tal modo que los efectos de tu acción no sean destructivos para la futura posibilidad de esa vida»”⁹⁵.

El de Jonas es, por tanto, un imperativo que da lugar a una ética de la responsabilidad con unas marcadas diferencias respecto a cualquier ética de inspiración kantiana como la ética discursiva. Así, frente al individualismo kantiano, Jonas contrapone el carácter colectivo de su responsabilidad, y frente a la toma de responsabilidad en el presente, Jonas, antepone la perspectiva futura de la responsabilidad. Como él mismo señala al referirse al nuevo imperativo: “apela a otro tipo de concordancia; no a la del acto consigo mismo, sino a la concordancia de sus efectos últimos con la continuidad de la actividad humana en el futuro”⁹⁶.

Una ética de la responsabilidad con perspectiva de futuro que “no significa, claro está, que hayamos de idear una ética para que la practiquen las personas del futuro, sino que es una ética que debe regir para las personas de hoy: una ética actual que se cuida del futuro, que pretende proteger a [nuestra descendencia y, a todas las personas], de las consecuencias de nuestras acciones presentes”⁹⁷.

Lo que se propone, por tanto, es que la Ética traspase la frontera del individualismo dotándose de un carácter social que con Aranguren “puede y debe entenderse desde una doble perspectiva: la ética de la alteridad, fundada en una relación interpersonal entre [individuos], el [ser humano] con su alter ego o la ética de la «aliedad», fundada en una relación interpersonal en el plano político-social”⁹⁸.

Desde este doble sentido de la Ética social es desde donde se puede reclamar, con Sánchez Vázquez, el carácter social o colectivo del principio de responsabilidad⁹⁹, y desde esta instancia, a su vez, desarrollar, a través de Carol Gilligan, el sentido de alteridad de la

94 Santos, (2003: 125) 95 Jonas, (1995: 40) 96 Jonas, (1995: 41) 97 Cortina, Escármez et al., (1998: 56) 98 López Aranguren, (2011: 95) 99 Sánchez Vázquez, (1984: 21)

ética social y, desde Iris M. Young, su sentido de «aliedad».

Así, en la ética del cuidado formulado por Gilligan la interdependencia entre las personas representa el hilo conductor de su concepción de responsabilidad. Esta interdependencia trae consigo el reconocimiento de una realidad insoslayable, aquella que esta relacionada con el reconocimiento de las necesidades que las personas tienen de ser atendidas, de ser cuidadas¹⁰⁰, a lo largo de todo su ciclo vital¹⁰¹. Estas necesidades derivan en un conjunto de tareas que, esenciales para el funcionamiento del orden social, político y económico, han sido socialmente desempeñadas en la esfera privada (el ámbito doméstico) y, por consiguiente, atribuidas a las mujeres, quienes, en definitiva, han asumido, tradicionalmente, la responsabilidad del sostenimiento de la vida a través del cuidado de las personas y sus familias¹⁰².

Desde este origen, la ética del cuidado surge, en palabras de la propia Gilligan, como la “guía para actuar con cuidado en el mundo humano, [recalcando] el precio que supone la falta de cuidado: no prestar atención, no escuchar, estar ausente en vez de presente, no responder con integridad y respeto”¹⁰³.

Entorno humano que implica el conocimiento mutuo de las relaciones humanas, reivindicando, al mismo tiempo, la diversidad, el contexto y la particularidad en las relaciones personales, pero también la identidad entre iguales, su interdependencia y el cuidado interpersonal¹⁰⁴. Así, ahora para Gilligan, desde estas instancias la responsabilidad “includes both self and other, viewed as different but connected rather than as separate and opposed”¹⁰⁵.

Por otro lado, para Gilligan la dialéctica del desarrollo humano ha estado caracterizada por el conflicto o la tensión entre los derechos y la responsabilidad. En este sentido, se comprueba que pese a la existencia de importantes y reconocidos derechos, estos han sido vulnerados sin el reconocimiento de responsabilidad alguna por parte de quien viola estos derechos. Por tanto, desde su concepción de la responsabilidad, Gilligan señala que mientras una ética de justicia se fundamenta sobre la premisa de la igualdad (que toda persona deba ser tratada de la misma manera), una ética del cuidado se

¹⁰⁰ “Por cuidados podemos entender la gestión y el mantenimiento cotidiano de la vida y de la salud, la necesidad más básica y diaria que permite la sostenibilidad de la vida. Presenta una doble dimensión «material», corporal—realizar tareas concretas con resultados tangibles, atender al cuerpo y sus necesidades fisiológicas— e «inmaterial», afectivo-relacional—relativa al bienestar emocional—. Pérez Orozco, (2006: 10) ¹⁰¹ Gilligan, (1993: 74 y 127) ¹⁰² Carrasco Bengoa, (2001: 6) ¹⁰³ Gilligan, (2013: 34) ¹⁰⁴ Gilligan, (1993: 19 y 74) ¹⁰⁵ Gilligan, (1993: 147)

basa en la premisa de la no violencia (que ninguna persona deba ser herida). Ambos imperativos señalan un camino: tanto la desigualdad como la violencia entrañan un efecto negativo para todas las partes involucradas en una relación de interdependencia¹⁰⁶. Violencia que, por otro lado, debe ser entendida no exclusivamente en un sentido simplista, el de la agresión física, sino también como la violación de la dignidad humana y de los derechos de las personas que da lugar a la existencia de la injusticia social¹⁰⁷.

Esta convergencia entre equidad y cuidados no sólo proporciona una mejor comprensión de las relaciones entre los sexos, también da lugar a una representación más amplia de las relaciones laborales, sociales y económicas. Así, la ética del cuidado, se postula como una ética desde la que asumir el compromiso y la responsabilidad de una persona hacia las demás o de una entidad, pública o privada, hacia su entorno.

Desde esta ética del cuidado, pero también desde una concepción de la responsabilidad colectiva y desde el orden cosmopolita antes descrito, resulta fácil introducir el modelo de responsabilidad formulado por Young.

Para Young, la sociedad global está caracterizada por la interconexión de las relaciones y las decisiones humanas más allá de los límites y las restricciones de la Estados-nación, es lo que ella denomina la conexión social. En este sentido señala que aun siendo “imposible trazar la forma en que las acciones de cada individuo producen efectos determinados en las del resto, ya que hay multitud de acciones y eventos que se entrecruzan, tenemos obligaciones con respecto a aquellos que condicionan y hacen posibles nuestras propias acciones, al igual que ellos las tienen con respecto a nosotros”¹⁰⁸.

En este orden global e interconectado, Young consideró al mismo tiempo, como ya se apuntó anteriormente, que la «responsabilidad por obligación» resulta insuficiente para determinar el grado de responsabilidad que cada persona o institución pueden tener sobre una determinada acción en la que están involucradas millones de personas.

106 Gilligan, (1993: 174) 107 Cfr. con Celorio y López de Munain, (2007: 152) 108 Young, (2005: 693)

Es desde este planteamiento, desde el que Young propone un modelo de responsabilidad basado en la conexión social. En este modelo, las personas deben asumir las consecuencias de los actos que entrañan no sólo pertenecer a una sociedad global, sino también las que traen consigo un determinado modelo de progreso¹⁰⁹. En este sentido, aun resultando imposible determinar el grado de responsabilidad directa que un comportamiento concreto tiene sobre una determinada injusticia, si es posible considerar que, en el mundo globalizado muchos de los actos cotidianos acarrearán un agravamiento de esas injusticias estructurales ya señaladas anteriormente¹¹⁰.

Es decir, la responsabilidad de cada persona, entidad o institución viene determinada no tanto por la pertenencia de éstas a un entorno inmediato y determinado como pueda ser un Estado-nación, sino por su pertenencia y concurrencia en relaciones políticas, sociales y económicas generadoras de procesos degradantes del medio ambiente, de violación de los derechos humanos, de violencia sobre las mujeres, de corrupción institucional y política,... en definitiva, de injusticias estructurales¹¹¹.

De alguna manera las tesis de Young —que llevan a recordar aquel célebre eslogan que invita a pensar globalmente y a actuar localmente— proponen asumir un comportamiento capaz de prevenir y, en última instancia, acabar con las injusticias sociales.

Young señala, en este sentido, que en el modelo de responsabilidad por conexión se sostiene sobre los siguientes principios o características: 1) la existencia de injusticias estructurales hace a todas las personas cómplices, en mayor o menor medida, de la existencia de éstas. No basta, por tanto, con aislar la responsabilidad en una sola instancia y volcar la culpa sobre ella, esto, aún necesario, no exime al resto de personas o entidades de asumir la cuota de responsabilidad que tienen en cuanto a las injusticias estructurales. 2) se realiza una evaluación integral y desde el origen de las condiciones sociales, políticas y económicas generadoras de injusticias, es decir se juzgan las condiciones de fondo de manera estructural, es lo que se podría denominar «epistemología de la injusticia». 3) Se trata de una responsabilidad proactiva; en otras palabras: frente a la lógica de

109 Para llegar a esta conclusión YOUNG se apoyó en el diagnóstico realizado sobre el comportamiento de la industria textil a nivel global. Junto a este caso se podrían aportar otros muchos como, por ejemplo, la industria extractiva y, particularmente, dentro de ésta la extracción del coltán. Vid. Blay, (2016); Young, (2011: 135-152) 101 Young, (2005: 702) 111 *Ibidem*.

la reparación del daño o de la injusticia, se debe imponer una lógica que, en virtud de las características anteriores, haga a las personas cómplices de procesos que excluyen las acciones que implican injusticias. 4) es la sociedad en su conjunto la que debe asumir la responsabilidad de las injusticias; se trata, por tanto, de compartir la responsabilidad y la culpabilidad, al «globalizar la responsabilidad» todas las personas deben asumir su cuota de responsabilidad, de manera directa o indirecta, en menor o mayor grado, para acabar con el efecto de la injusticia. 5) Derivado de lo anterior, la responsabilidad debe ser ejercida de manera colectiva, esto es, la tarea propuesta es acabar con las injusticias estructurales transformando las instituciones sociales, políticas y económicas, nadie puede asumir esta misión en solitario¹¹².

Esta comprensión de la responsabilidad colectiva es la que lleva a Sánchez Vázquez a considerar que, “una sociedad es tanto más rica moralmente cuanto más posibilidades ofrece a sus miembros para que asuman la responsabilidad personal o colectiva de sus actos; es decir, cuanto más amplio sea el margen que se les ofrece para aceptar consciente y libremente las normas que regulan sus relaciones con los demás”¹¹³. Quizás sea esta, construir y ofrecer estos espacios para que la ciudadanía, en su conjunto, pueda asumir una conducta responsable, una tarea propia de la Universidad que la convierta a la Academia e una institución socialmente —o colectivamente en los términos planteados por Young— responsable.

Por último, recalcar que el modelo de responsabilidad social para la conducta humana propuesto, en absoluto es sustituto de un modelo de responsabilidad jurídica. En este sentido, no sólo se puede estar en sintonía con las palabras de Young cuando señaló que “no pretendo reemplazar o rechazar el tipo de responsabilidad del otro modelo” en referencia a la «responsabilidad por obligación», sino que además coincidiendo con Baltasar Garzón, se debe reclamar que, desde el ámbito de la Justicia Universal, se persigan y juzguen los delitos cometidos por las grandes corporaciones transnacionales¹¹⁴.

Con todo, se puede considerar lo siguiente: por un lado, el modelo de «responsabilidad por obligación» o jurídica, en el que los tribunales

112 Young, (2011: 116-123) 113 Sánchez Vázquez, (1984: 58) 114 Vid. Chientaroli, (2015)

nacionales e internacionales puedan ejercer su función de garantizar y proteger los derechos de la mayoría social frente a los intereses de las empresas mediante instrumentos internacionales jurídicamente vinculante¹¹⁵, debe ser instituido por los poderes políticos democráticos¹¹⁶; por otro, una ética cosmopolita como la presentada, no sólo debe ser asumida por los poderes políticos como parte de la responsabilidad colectiva señalada, sino que, además, debe ser educada, formando parte del sistema educativo, especialmente de la educación pública, e incluida, de forma transversal y obligatoria, en los currículas de todos los niveles educativos en aras de forjar una ciudadanía con una conducta responsable, libre, crítica e inclusiva.

La tarea es ardua, pero el devenir histórico de la humanidad hace necesario el esfuerzo. En palabras de Esperanza Guisán “no implica que debemos hacer dejación respecto al intento de conseguir lo difícil, lo tal vez sólo aparentemente imposible ya que, como alguien expresó con atino: «lo difícil lleva tiempo, lo imposible un poco más»”¹¹⁷.

¹¹⁵ Es importante, una vez más, recordar aquí la propuesta que, a instancias del Gobierno de Ecuador, fue aprobada por el Consejo de Derechos Humanos en 2014 para la elaboración de un instrumento internacional jurídicamente vinculante sobre las empresas transnacionales y otras empresas con respecto a los derechos humanos. ¹¹⁶ Vid. Hernández Zubizarreta, González et al., (2014: 73) ¹¹⁷ Guisán Seijas, (1995: 335)

BIBLIOGRAFÍA

Apel, Karl-Otto. (1990). Una Ética de la responsabilidad en la era de la ciencia. Buenos Aires, Almagesto.

Apel, Karl-Otto. (1998). Teoría de la verdad y ética del discurso. Barcelona, Paidós.

Apel, Karl-Otto. (1999). Estudios éticos. México, Fontamara.

Badiou, Alain. (2004). La ética: ensayo sobre la conciencia del mal. México D.F., Herder.

Blay, Blanca. (2016). "La cara más oscura de la tecnología móvil" ElDiario.es, [en línea]. 22 de febrero de 2016, disponible en: <http://goo.gl/DYGnsr>, [consultado el 1 de marzo de 2016].

Bobbio, Norberto. (1991). El tiempo de los derechos. Madrid, Sistema.

Boni Aristizábal, Alejandra y Gasper, Des. (2011). "La Universidad como debiera ser. Propuestas desde el desarrollo humano para repensar la calidad de la Universidad". Sistema: Revista de ciencias sociales, n° 220, pp. 99-116.

Calle Collado, Angel. (2009). "Democracia en movimiento". Relaciones internacionales: Revista académica cuatrimestral de publicación electrónica, n° 12, pp. 83-105.

Calle Collado, Angel. (2014). "La relevancia económica y política del enfoque de los bienes comunes". La situación del mundo: informe anual del Worldwatch Institute sobre progreso hacia una sociedad sostenible, n° 2014, pp. 369-384.

Camps, Victoria. (1989). El descubrimiento de los derechos humanos. En Muguerza, Javier y Peces-Barba, Gregorio. El fundamento de los derechos humanos. Madrid, Debate, pp. 111-118.

Carrasco Bengoa, Cristina. (2001). "La sostenibilidad de la vida humana: ¿Un asunto de mujeres?". Mientras tanto, n° 82, pp. 43-70.

Carta de la Tierra Internacional. (2012). ¿Qué es la Carta de la Tierra? Ed. Iniciativa de la Carta de la Tierra, [en línea]. Disponible en <http://goo.gl/IzrGN5>, [consultado: 15 de julio de 2015].

Celorio, Gema y López de Munain, Alicia, (Coords). (2007). Diccionario de educación para el desarrollo. Madrid, Hegoa.

Chientaroli, Natalia. (2015). "Baltasar Garzón propone que la justicia universal persiga los delitos de las grandes corporaciones". ELDiario.es, [en línea]. 19 de agosto de 2015, disponible en: <http://goo.gl/UZLUE0>, [consultado el 1 de marzo de 2016].

Colomer Martí?n-Calero, Jose? Luis. (2014). Liberalismo, tolerancia y pluralismo. En Ruiz Miguel, Alfonso. Entre estado y cosmópolis: derecho y justicia en un mundo global. Madrid, Trotta, S.A., pp. 139-178.

Conferencia Mundial de Derechos Humanos. (1993). Declaración y programa de acción de Viena. Organización de las Naciones Unidas. n° A/CONF.157/23, 12 de julio de 1993, disponible en <http://goo.gl/JtKcoF>, [consultado: 15 de noviembre de 2013].

Cortina, Adela, Escámez, Juan, et al. (1998). Educar para la justicia. Valencia, Generalitat Valenciana.

Cortina Orts, Adela. (1994). La ética de la sociedad civil. Madrid, Grupo Anaya.

Cortina Orts, Adela. (2008). Ética aplicada y democracia radical. Madrid, Tecnos.

Cortina Orts, Adela. (2010). Justicia cordial. Madrid, Trotta.

Dowding, Keith, Goodin, Robert E., Pateman, Carole, (Eds.). (2004). Justice and democracy. Cambridge, Cambridge University Press.

Etxeberria Mauleon, Xabier. (2000). Ética de la diferencia en el marco de la antropología cultural. Bilbao, Universidad de Deusto.

Faludi, Susan. (1991). Backlash: the undeclared war against American women. New York, Crown.

Fariñas Dulce, María José. (2014). Democracia y pluralismo: una mirada hacia la emancipación. Madrid, Dykinson.

Fernández Buey, Francisco. (2009). Por una universidad democrática: escritos sobre la universidad y los movimientos universitarios (1965-2009). Mataró, El Viejo Topo.

Gilligan, Carol. (1993). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge, Harvard University Press.

Gilligan, Carol. (2013). *La ética del cuidado*. Barcelona, Fundació Víctor Grífols i Lucas.

Guisán Seijas, Esperanza. (1992). "Autonomía moral para las mujeres: Un reto histórico". *Anuario de filosofía del derecho*, nº 9, pp. 161-180.

Guisán Seijas, Esperanza. (1995). *Introducción a la ética*. Madrid, Cátedra.

Habermas, Jürgen. (1994). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona, Península.

Habermas, Jürgen. (2000). *Aclaraciones a la ética del discurso*. Madrid, Trotta.

Hardt, Michael y Negri, Antonio. (2002). *Imperio*. Barcelona, Paidós.

Hardt, Michael y Negri, Antonio. (2012). *Declaración*. Madrid, Ediciones Akal.

Harvey, David. (2013). *Ciudades rebeldes: del derecho de la ciudad a la revolución urbana*. Madrid, Akal.

Hathaway, Mark y Boff, Leonardo. (2014). *El Tao de la liberación: una ecología de la transformación*. Madrid, Trotta.

Held, David. (2005). "Los principios del orden cosmopolita". *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, nº 39, pp. 133-151.

Heller, Agnes. (1990). *Más allá de la justicia*. Barcelona, Crítica.

Heller, Agnes y Fehér, Ferenc. (1994). *Políticas de la postmodernidad: ensayos de crítica cultural*. Barcelona, Península.

Hernández Zubizarreta, Juan, González, Erika, et al. (2014). "Controlar a las transnacionales". *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, nº 127, pp. 67-74.

Herrero, Yayo. (2014). "Bases para un nuevo contrato social". *El Ecologista*, nº 83, pp. 50-52.

Ibarra, Pedro. (2007). *Participación y poder: de la legitimación al conflicto*.

En Ibarra Guell, Pedro y Ahedo Gurrutxaga, Igor, (Eds.). Democracia participativa y desarrollo humano. Oñati, Dykinson, pp. 37-56.

Institut de Drets Humans de Catalunya. (2009). Declaración universal de derechos humanos emergentes. Barcelona, Institut de Drets Humans de Catalunya.

Irigaray, Luce. (1994). Amo a tí: bosquejo de una felicidad en la historia. Barcelona, Icaria.

Jonas, Hans. (1995). El principio de responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica. Barcelona, Herder.

Lledó, Emilio. (1994). Memoria de la ética: una reflexión sobre los orígenes de la "theoría" moral en Aristóteles. Madrid, Taurus.

López Aranguren, José Luís. (1976). "Democracia como moral." El País, [en línea]. 26 de agosto de 1976, disponible en: <http://goo.gl/3oljVx>, [consultado el 15 de febrero de 2016].

López Aranguren, José Luís. (2011). Ética y política. Madrid, Diario Público.

Mayor Zaragoza, Federico. (2007). "Un mundo en cambio: el diálogo necesario." Anuario CEIPAZ, nº 1, pp. 15-38.

Mignolo, Walter. (2000). "The many faces of cosmo-polis: Border thinking and critical cosmopolitanism." Public Culture, nº 3 (Vol. 12), pp. 721-748.

Nussbaum, Martha Craven. (2002). Las mujeres y el desarrollo humano. Madrid, Herder.

Organización de las Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. Asamblea General. nº Resolución A/RES/217 (III), 10 de diciembre de 1948, disponible en <http://goo.gl/VeAy27>, [consultado: 15 de septiembre de 2013].

Organización de las Naciones Unidas. (1966). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos y Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. Asamblea General. nº Resolución A/RES/2200 (XXI), 16 de diciembre de 1966, disponible en <http://goo.gl/PD91e7>, [consultado: 15 de febrero de 2016].

Ostrom, Elinor. (2000). El gobierno de los bienes comunes: la evolución de las instituciones de acción colectiva. México, Fondo de Cultura Económica.

Ostrom, Elinor. (2009). Beyond markets and States: polycentric governance of complex economic systems. En Nobel Prize Lecture, organizado por Nobel Prize, Stockholm, 8 December 2009, disponible en <http://goo.gl/AxD4fc>, [consultado en 1 de febrero de 2016].

Panikkar, R. (1982). "Is the notion of Human Rights a western concept?" Diogenes, nº 120 (Vol. 30), pp. 75-102.

Pateman, Carole. (1995). El contrato sexual. Barcelona, Anthropos.

Pérez Orozco, Amaia. (2006). "Amenaza tormenta: la crisis de los cuidados y la reorganización del sistema económico." Revista de economía crítica, nº 5, pp. 7-37.

Popper, Karl R. (2006). La sociedad abierta y sus enemigos. Barcelona, Paidós.

Rius i Santamaria, Mercè (2010). El ciudadano sin atributos. En Camps, Victoria. Democracia sin ciudadanos la construcción de la ciudadanía en las democracias liberales. Madrid, Editorial Trotta, pp. 17-36.

Rodríguez Magda, Rosa María. (1997). El modelo Frankenstein. De la diferencia a la cultura post. Madrid, Tecnos.

Rodríguez Palop, María Eugenia. (2003). "¿Nuevos derechos a debate?: razones para no resistir." Anuario de filosofía del derecho, nº 20, pp. 227-254.

Sánchez Vázquez, Adolfo. (1984). Ética. Barcelona, Crítica.

Santos, Boaventura de Sousa. (2002). Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

Santos, Boaventura de Sousa. (2003). Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia. Bilbao, Desclée de Brouwer.

Santos, Boaventura de Sousa. (2009). Sociología jurídica crítica: para un nuevo sentido común en el derecho. Madrid, ILSA-Trotta.

Saura Estapà, Jaume. (2007). Nuevas tecnologías y derechos humanos. En de Asís, Rafael y Maza, Elena, (Coords.). Los desafíos de los derechos



humanos hoy. Madrid, Dykinson, pp. 483-488.

Saura Estapà, Jaume. (2009). Noción, fundamento y viabilidad de los derechos humanos emergentes: una aproximación desde el derecho internacional. En Badia Martí, Ana María. Derecho internacional y comunitario ante los retos de nuestro tiempo: homenaje a la profesora Victoria Abellán Honrubia. Madrid, Marcial Pons, pp. 679-698.

Sendón de León, Victoria. (2003). Mujeres en la era global: contra un patriarcado neoliberal. Barcelona, Icaria.

Subirats Humet, Joan. (2007). Democracia, participación ciudadana y transformación social. En Ibarra Guell, Pedro y Ahedo Gurrutxaga, Igor, (Eds.). Democracia participativa y desarrollo humano. Oñati, Dykinson, pp. 23-36.

Subirats Martori, Marina. (2013). Forjar un hombre, moldear una mujer. Barcelona, Aresta.

Tamayo Acosta, Juan José. (2012). Invitación a la utopía. Estudio histórico para tiempo de crisis. Madrid, Trotta.

Valcárcel, Amelia. (2002). Ética para un mundo global: una apuesta por el humanismo frente al fanatismo. Madrid, Temas de Hoy.

Vidal, Marciano. (1977). Moral de actitudes. Tomo I. Moral fundamental. Madrid, P.S. Editorial.

Vidal, Marciano. (2007). Orientaciones éticas para tiempos inciertos: entre la Escila del relativismo y la Caribdis del fundamentalismo. Bilbao, Desclée de Brouwer.

Walker, Brian, Holling, C. S., et al. (2004). "Resilience, Adaptability and Transformability in Socioecological Systems". Ecology and Society, nº 2 (Vol. 9), pp. 1-9.

Walzer, Michael. (2001). Guerras justas e injustas: un razonamiento moral con ejemplos históricos. Barcelona, Paidós.

Whitbeck, Caroline. (1984). A different reality: feminist ontology. En Gould, Carol C. Beyond domination: new perspectives on women and philosophy. Totowa, N.J., Rowman & Allanheld, pp. 64-88.

Young, Iris Marion. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton, Princeton University Press.

Young, Iris Marion. (2000). *Inclusion and democracy*. Oxford, Oxford University Press.

Young, Iris Marion. (2005). "Responsabilidad y justicia global: un modelo de conexión social." *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, nº 39, pp. 689-708.

Young, Iris Marion. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. A Coruña, Fundación Paideia Galiza.

Zambrano, María. (2007). *Filosofía y educación: (manuscritos)*. Málaga, Ágora.

1 Fernández Buey, (2009: 230)

2 Tamayo Acosta, (2012: 146)

3 Zambrano, (2007: 105)

4 Vid. Calle Collado, (2014: 66); Walker, Holling et al., (2004: 6-7)

5 Harvey, (2013: 47)

6 Vid. Herrero, (2014: 51-52)

7 Lledó, (1994: 30)

8 Heller, (1990: 165)

9 López Aranguren, (2011: 49)

10 Vidal, (1977: 29)

11 Popper, (2006: 807)

12 Held, (2005: 135-138)

13 Cortina Orts, (1994: 64)

14 Held, (2005: 139)

15 Jonas, (1995: 175)

16 Vid. Etxeberria Mauleon, (2000: 75); Vidal, (2007: 103)

17 Bobbio, (1991: 66)

18 Bobbio, (1991: 65-66)

19 Camps, (1989: 111 y ss); Fariñas Dulce, (2014: 17-18); Valcárcel, (2002: 53-55); Vidal, (2007: 103)

20 Vid. Panikkar, (1982: 30)

21 Nussbaum, (2002: 145)

22 Nussbaum, (2002: 147)

23 Santos, (2009: 513-525)

24 Rodríguez Palop, (2003: 228)

25 “La Carta de la Tierra es una declaración de principios éticos fundamentales para la construcción de una sociedad global justa, sostenible y pacífica en el Siglo XXI. La Carta busca inspirar en todos las personas un nuevo sentido de interdependencia global y de responsabilidad compartida para el bienestar de toda la familia humana, de la gran comunidad de vida y de las futuras generaciones. La Carta es una visión de esperanza y un llamado a la acción...” Carta de la Tierra Internacional, (2012)

26 Hathaway y Boff, (2014: 363-364)

27 Conferencia Mundial de Derechos Humanos, (1993: 5)

28 Saura Estapà, (2007: 484-485)

29 Institut de Drets Humans de Catalunya, (2009: 38)

30 Saura Estapà, (2009: 679-697)

31 Santos, (2009: 517)

32 Ostrom, (2000: 291)

33 Ostrom, (2000: 31)

34 Ostrom, (2000: 98)

35 Ostrom, (2000: 148)

36 Ostrom, (2009)

37 Vid. Calle Collado, (2014: 57 y 66)

38 Esta es la idea que Antonio NEGRI y Michael HARDT sostienen cuando señalan que “el derecho y el poder público en las constituciones actuales se definen conjuntamente con el privado y están subordinados al control privado respecto a la organización representativa del Estado liberal. De esta suerte, transformar lo público en lo común suscita en un principio al menos tres cuestiones. La primera es un principio, abstracto pero fundamental, de hacer común el derecho, es decir, de crear un proceso jurídico del común, que es necesario para que la comunidad de ciudadanos controle y administre un bien. El segundo consiste en crear un sistema de gestión que incorpore los principios de los usos comunes de los bienes. Y el tercero define la participación democrática como el terreno político que atañe tanto a la propiedad como a la gestión. De esta suerte, hablar de bienes comunes significa construir un proceso constitucional relativo a un conjunto de bienes gestionados mediante la participación directa de los ciudadanos.” Hardt y Negri, (2012: 77-78)

39 López Aranguren, (2011: 207)

40 Whitbeck, (1984: 67)

41 Subirats Martori, (2013: 12)

42 Guisán Seijas, (1992: 175)

43 Aquella en la que, como señala Marina SUBIRATS, “...el hombre es el ser superior, llamado a disponer de toda la creación. No sólo es concebido como el referente de la mujer, sino de todos los seres vivos e incluso de la naturaleza, dado que el hombre es visto como la conciencia del universo, el que es capaz de conocerlo, describirlo y modificarlo. El ser por excelencia, por lo tanto, culminación de toda otra forma de ser. (...) a partir del nacimiento, los hombres deben hacerse acreedores de ocupar tal posición, de merecerla, de ser dignos de ella. Y para conseguirlo, deben mostrar que son capaces de mantener esta centralidad, de imponerse sobre su entorno, de dominar a quienquiera que amenace su supremacía. En una palabra, deben demostrar que son capaces de obtener poder y de ejercer el control sobre cualquier situación que ponga en riesgo su predominio.” Subirats Martori, (2013: 59-60)

- 44 Faludi, (1991: 457)
- 45 Habermas, (1994: 86)
- 46 Colomer Martí?n-Calero, (2014: 150)
- 47 Vid. Fariñas Dulce, (2014: 28); Tamayo Acosta, (2012: 269)
- 48 Mignolo, (2000: 744)
- 49 Vid. López Aranguren, (2011: 45); Mayor Zaragoza, (2007: 17)
- 50 Walzer, (2001: 16)
- 51 López Aranguren, (1976)
- 52 López Aranguren, (2011: 206)
- 53 Fariñas Dulce, (2014: 79)
- 54 Dowding, (2004: 11-12)
- 55 Valcárcel, (2002: 84)
- 56 Subirats Humet, (2007: 32)
- 57 Young, (2000: 130-131)
- 58 Aquella que incluye modelos de democracia consultiva, deliberativa, directa y comunitaria. Vid. Calle Collado, (2009: 90-94); Ibarra, (2007: 54)
- 59 Subirats Humet, (2007: 35)
- 60 Cfr. con Sendón de León, (2003: 6-7)
- 61 Pateman, (1995: 11)
- 62 Pateman, (1995: 318)
- 63 Santos, (2002: 75-76)
- 64 Tamayo Acosta, (2012: 266)
- 65 Vidal, (1977: 29)

66 Guisán Seijas, (1995: 335)

67 Fariñas Dulce, (2014: 36)

68 En este sentido, el artículo 18 de la Declaración Internacional de los DD.HH dicta: “Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como la libertad de manifestar su religión o su creencia, individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia”. Organización de las Naciones Unidas, (1948: 35) Por su parte, el artículo 18 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos establece: “1. Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de tener o de adoptar la religión o las creencias de su elección, así como la libertad de manifestar su religión o sus creencias, individual o colectivamente, tanto en público como en privado, mediante el culto, la celebración de los ritos, las prácticas y la enseñanza. 2. Nadie será objeto de medidas coercitivas que puedan menoscabar su libertad de tener o de adoptar la religión o las creencias de su elección. 3. La libertad de manifestar la propia religión o las propias creencias estará sujeta únicamente a las limitaciones prescritas por la ley que sean necesarias para proteger la seguridad, el orden, la salud o la moral públicos, o los derechos y libertades fundamentales de los demás. 4. Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales, para garantizar que los hijos reciban la educación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones”. Organización de las Naciones Unidas, (1966: 60)

69 Vidal, (2007: 127)

70 Vid. Badiou, (2004: 45-46); Hardt y Negri, (2002: 57); Heller y Fehér, (1994: 153)

71 Rodríguez Magda, (1997: 95)

72 Irigaray, (1994: 73)

73 Vid. Young, (1990: 163-168)

74 Etxeberria Mauleon, (2000: 284)

75 Tamayo Acosta, (2012: 266)

76 Vid. Apel, (1999: 39)

77 Vid. Fariñas Dulce, (2014: 140); Vidal, (2007: 16)

78 Cortina Orts, (2008: 68)

79 Cortina Orts, (2010: 36)

80 Valcárcel, (2002: 190)

81 Vid. Boni Aristizábal y Gasper, (2011: 93-97)

82 Vid. Rius i Santamaria, (2010: 31)

83 Sánchez Vázquez, (1984: 75)

84 Vidal, (2007: 135)

85 Apel, (1990: 15)

86 Apel, (1990: 15)

87 Apel, (1998: 148-149)

88 Apel, (1998: 148)

89 Mientras que APEL distingue entre «parte A» y «parte B» de la ética para justificar la ética de la responsabilidad desde el ámbito de la ética del discurso, HABERMAS, por su parte, considera esta división una equivocación, ya que el ámbito de la ética de la responsabilidad debe ser considerado, también, en la parte de la fundamentación de las normas. Apel, (1998: 160-168); Habermas, (2000: 203)

90 Apel, (1998: 148); Habermas, (2000: 46)

91 Habermas, (2000: 36)

92 “CORTINA amplía el universo de las personas a las que hace referencia la ética del diálogo y nos dice que se aplica a todos aquellos seres que poseen competencia comunicativa o que podrían poseerla por pertenecer a la especie humana. CORTINA equipara el concepto de ser humano con el concepto de persona.” Cortina, Escámez et al., (1998: 51)

93 Habermas, (2000: 225-231)

94 Santos, (2003: 125)

95 Jonas, (1995: 40)

96 Jonas, (1995: 41)

97 Cortina, Escámez et al., (1998: 56)

98 López Aranguren, (2011: 95)

99 Sánchez Vázquez, (1984: 21)

100 “Por cuidados podemos entender la gestión y el mantenimiento cotidiano de la vida y de la salud, la necesidad más básica y diaria que permite la sostenibilidad de la vida. Presenta una doble dimensión «material», corporal –realizar tareas concretas con resultados tangibles, atender al cuerpo y sus necesidades fisiológicas– e «inmaterial», afectivo-relacional –relativa al bienestar emocional—. Pérez Orozco, (2006: 10)

101 Gilligan, (1993: 74 y 127)

102 Carrasco Bengoa, (2001: 6)

103 Gilligan, (2013: 34)

104 Gilligan, (1993: 19 y 74)

105 Gilligan, (1993: 147)

106 Gilligan, (1993: 174)

107 Cfr. con Celorio y López de Munain, (2007: 152)

108 Young, (2005: 693)

109 Para llegar a esta conclusión YOUNG se apoyó en el diagnóstico realizado sobre el comportamiento de la industria textil a nivel global. Junto a este caso se podrían aportar otros muchos como, por ejemplo, la industria extractiva y, particularmente, dentro de ésta la extracción del coltán. Vid. Blay, (2016); Young, (2011: 135-152)

110 Young, (2005: 702)

111 Íbidem.

112 Young, (2011: 116-123)

113 Sánchez Vázquez, (1984: 58)

114 Vid. Chientaroli, (2015)

115 Es importante, una vez más, recordar aquí la propuesta que, a instancias del Gobierno de Ecuador, fue aprobada por el Consejo de Derechos Humanos en 2014 para la elaboración de un instrumento internacional jurídicamente vinculante sobre las empresas transnacionales y otras empresas con respecto a los derechos humanos.

116 Vid. Hernández Zubizarreta, González et al., (2014: 73)

117 Guisán Seijas, (1995: 335)



LA REALIZACIÓN CINEMATOGRÁFICA EN LA EDUCACIÓN

Fátima Entrenas Villegas
f.entrenas@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo trata de demostrar cómo la realización del cine, en sus diversos formatos, puede ser un instrumento claramente formativo, además de un apoyo metodológico en la intervención pedagógica.

El cine, realizado desde las aulas, permite adentrarse en el estudio de la sociedad, conocer culturas diferentes a la propia (interculturalidad), formar visiones en torno a acontecimientos pasados, presentes y futuros (nos permite juzgar, ponernos en el papel de los personajes históricos más relevantes y preguntarnos el porqué de sus actos y del devenir del mundo), entrar en contacto con valores, ideas, pensamientos, actitudes, norma.

PALABRAS CLAVES: semiótica cinematográfica, lenguaje visual, educación inclusiva, interculturalidad, relieve de figuras artísticas.

ABSTRACT

The memory tries to show how the cinema may be a formative element, moreover, cinema is a methodical support in the pedagogic participation and incises in educational system.

The development of the film "Averroes y Maimónides, luz de al'ándalus" have

produced films that help to make a range of values and enough reasonings to take the cinema like a didactic resort and do a pedagogy more linking with nowadays' reality.

KEYWORDS: cinematography semiotic, visual language, inclusive education, interculturality, artistic profile of important figures. ,

INTRODUCCIÓN

Con la presentación de este estudio de innovación en las actuaciones realizadas: de la realización de cortometrajes y medimetrajes como materiales didácticos con fines pedagógicos y de sensibilización social en los Centros Educativos en relación a la interculturalidad y como educación no formal- (2016).

La relación entre la realización entre el cine y la escuela desde el punto de vista de la realización y posterior debate encontrando aspecto más profundos entre el cine como espejo de la realidad y en la convivencia con estos medios audiovisuales y en definitiva como medios formativos no convencionales.

Los medios audiovisuales, internet y los actuales teléfonos androides, forma parte imprescindible de la vida de los alumnos, superando la visión de la educación como la entendíamos hasta hace unos años.

Por ello la educación audiovisual, y en nuestro caso, el cine, sin menospreciar de todo cuanto acontece en el actual sistema educativo, le viene correspondiendo poco a poco el reconocimiento de una importancia cada vez mayor de los medios audiovisuales en la escuela.

El cine, utilizado como herramienta, nos permite adentrarnos en el estudio y análisis de la sociedad permitiendo el estudio de la sociedad, conocer culturas diferentes a la propia (interculturalidad), formar visiones en torno a acontecimientos pasados, presentes y futuros (nos permite juzgar, ponernos en el papel de los personajes históricos más relevantes y preguntarnos el porqué de sus actos y del devenir del mundo), entrar en contacto con valores, ideas, pensamientos, actitudes, normas...

La realización del cine en la escuela es y debe ser un recurso más a disposición no solo del docente, sino también de práctica para los ciclos formativos de formación profesional en sus distintos grados así como en

bachiller de arte, actuando como instrumento educativo

Por tanto el cine, como queda demostrado por los trabajos realizados en colaboración con distintos centros educativos y fundaciones su capacidad para formar e informar de una forma distendida que se realiza fuera del ámbito educativo habitual, no siendo el alumno consciente de su educación incrementado por tanto su interés y participación.

Más que informar, con la realización de los filmes, formamos a los alumnos para que sepan desenvolverse en un mundo cada vez más audiovisual y no se dejen influenciar por los mensajes mediáticos que aparecen por estos medios pudiendo desarrollar una actitud crítica frente a estos medios.

OBJETIVOS DE LA INTEGRACIÓN EN EL CINE: LA INTERCULTURALIDAD Y LA DISCAPACIDAD

Desde el principio tuvimos claro que el objetivo de este trabajo era proporcionar a los Centros Educativos un conjunto de propuestas que les permitieran, del modo que cada centro lo crea más conveniente, tratar con los alumnos temas de máxima actualidad a través de una serie de realización de películas que abordan fundamentalmente la diversidad cultural, la interculturalidad, la violencia y el respeto a las religiones, basado en la recreación histórica de personajes ilustres o singulares de Córdoba y su provincia.

Con la realización de “Inca Garcilaso, el mestizo, queremos destacar:

- o La actitud racista en todas las razas.
- o Diferencias entre las ideas que pensamos y comunicamos, y las decisiones que tomamos.
- o La tolerancia y el respeto intercultural.
- o Costumbres y folclore de los Incas.
- o El respeto y convivencia interreligiosa.
- o Educación para el Desarrollo
- o Respeto a la diferencia.

- o El racismo.
- o Barreras sociales hacia los discapacitados.
- o El cine sin barreras, la audiodescripción y subtítulo.
- o Marginación social.
- o Intolerancia.
- o Mestizaje
- o Integración e igualdad.

Otro de los objetivos es promover la cultura cinematográfica, en sus distintas vertientes, tanto técnica como artística y difundir la práctica para la realización de cortometrajes entre todos los colectivos, edades y sexos así como alumnos de centros con ciclos formativos y formación profesional de 1º y 2º grado que tienen relación con el mundo audiovisual y conseguir que se conozca el mundo del cine, obteniendo un certificado con las horas practicadas en la realización de este mediometraje para su curriculum académico, con los siguientes objetivos didácticos:

1) Relacionados con las características psicológicas.

- o Desarrollar las capacidades cognoscitivas.
- o Desarrollar la capacidad de relacionar y de crear nuevas formas de pensamiento.
- o Desarrollar la sensibilidad estética.
- o Desarrollar el pensamiento crítico.
- o Desarrollar la capacidad expresiva y artística.
- o Desarrollar la capacidad de comunicación y de representación.
- o Desarrollar el conocimiento de las emociones y sentimientos.
- o Desarrollar la capacidad de distinguir entre ficción y realidad.

- o Desarrollar la capacidad de descubrir y de interpretar los datos visuales.
- o Desarrollar el placer de ver y poder realizar “buen cine”.

2) De la idea a la filmación:

- o Desarrollar la expresión oral. Percepción de diferentes registros.
- o Conocer el lenguaje cinematográfico en relación con el estudio y el aprendizaje del lenguaje oral y escrito.
- o Analizar los diferentes géneros literarios: narración, poesía y teatro.
- o Analizar la película desde el punto de vista narrativo: introducción, nudo y desenlace.
- o Analizar los diferentes mensajes que se expresan en la película, el mensaje y el metamensaje.
- o Conocer y analizar la relación del cine con la literatura.
- o Conocer y llevar al cine la biografía de personajes singulares de la historia de Córdoba.

3) Relacionados con la materia de Conocimiento del Medio.

- o Desarrollar la percepción y comprensión de hechos históricos, culturales, sociales y científicos.
- o Realizar diferentes películas para mostrar un hecho histórico.
- o Conocer y analizar la evolución histórica de las diferentes civilizaciones.
- o Conocer y analizar fenómenos naturales y científicos.

4) Relacionados con la materia de Artística (Plástica y Música)

- o Reconocer el valor de la música étnica como parte de la dramaturgia cinematográfica.

- o Reconocer y analizar el valor artístico de los decorados y vestuarios como parte del lenguaje cinematográfico.
- o Desarrollar la sensibilidad plástica y musical.
- o Elaborar los decorados necesarios para la realización de los ejercicios cinematográficos.
- o Localizar el patrimonio histórico de la ciudad de Córdoba y su provincia, como parte de la realización cinematográfica.

5) Relacionados con la materia de interculturalidad.

- o Formar en los valores del respeto al otro, de la libertad, de la paz, de la tolerancia y de la igualdad entre hombres y mujeres.
- o Analizar estos valores en la realización de la película.
- o Analizar las diferentes formas de pensamiento y las diferentes tradiciones culturales de los pueblos resaltando lo positivo y criticando aquellas que no se ajustan a los derechos humanos.
- o Analizar el respeto de religiones

6) Relacionados con la técnica del cine

- o Analizar el lenguaje cinematográfico: escala de planos, angulaciones, movimientos de cámara.
- o Analizar los diferentes aspectos cinematográficos: la producción, la dirección y la interpretación, la fotografía y la iluminación, el montaje y la música, el doblaje y los efectos especiales, la escenografía y la ambientación, los decorados y los vestuarios.
- o Analizar los diferentes géneros cinematográficos: documentales, películas de aventuras, de ciencia ficción, de fantasía y de animación, drama, melodrama y comedia.
- o Conocer las técnicas de filmación.

**7) Elaborar un ejercicio cinematográfico colectivo consistente en la:
Realización de INCA GARCILASO, LA VOZ DEL MESTIZAJE:**

PRE-PRODUCCIÓN

- o Realizar escritura de la historia basada en hechos reales
- o Confeccionar la escaleta y guion literario,
- o Planificar el guion técnico
- o “Story Board”,
- o Desglosar la pre-producción, producción y post-producción, eligiendo y asignando a los distintos Centros Educativos por sus curriculums profesionales.
- o Seleccionar a Centros Educativos y grupos de trabajo
- o Desarrollar el casting y pruebas de representación,
- o Realizar las localizaciones, permisos y autorizaciones
- o Cesiones de derecho de imagen, menores y discapacitados y discapacitadas.
- o Analizar maquillaje, peinados y estilismo.
- o Analizar y desarrollar el vestuario

PRODUCCIÓN

- o Realizar el Plan de rodaje
- o Localizaciones
- o Hoja de trabajo
- o Permisos de rodaje
- o Desplazamientos de equipos técnicos y artísticos

POST-PRODUCCIÓN

- o Desarrollar el montaje de imagen y sonido
- o Desarrollar y analizar los efectos digitales
- o Desarrollar y analizar el Etalonaje
- o Desarrollar Doblaje
- o Realizar la Titulación
- o Desarrollar la Promoción de la película
- o Analizar la Distribución
- o Preparar el Estreno
- o Desarrollar la Difusión

Con todo ello se pretende:

- * Promocionar a los alumnos de arte dramático, audiovisuales, producción técnica, música, vestuario, diseño, artes gráficas, peluquería, maquillaje y estilismo en el mundo audiovisual.
- * A los jóvenes estudiantes su incursión en las artes audiovisuales obteniendo prácticas necesarias para su base curricular académica.
- * Se va impulsar la integración socio-cultural para jóvenes discapacitados, como veníamos haciendo en anteriores proyectos
- * Realización del medimetraje “El Inca Garcilaso de la Vega”
- * Con la realización de este medimetraje se va a difundir la imagen del Inca desde su vertiente de mestizo y de su integración social en el mundo de las letras
- * La accesibilidad de la personas con discapacidad visual y/o auditiva al cine con la audio-descripción y subtítulo de las películas
- * Se va promocionar a Córdoba y Montilla como espacio cinematográfico.

OBJETIVOS INTERCULTURALES



Otro de los objetivos que no se nos puede pasar, es el mestizaje de la propia película; es decir, la intervención de peruanos y españoles en la realización del films, para ello se plantea, que a través de la UCO y su cátedra intercultural, lo siguiente:

- Rodaje en Cuzco y Machu Pichu
- Colaboración en el medimetraje por Instituciones y Centros Educativos de Cuzco
- Equipo artístico y técnico autóctono
- Plan de Rodaje
- Story Board
- Plan de Trabajo
- Intercambio cultural de alumnos y alumnas de la Universidad o Centros de Secundaria tanto de Cuzco como de Córdoba o Montilla.
- Prácticas de Maquillaje, estética y peluquería con alumnos del IES El Tablero.

OTROS OBJETIVOS NO FORMALES

- El cine como educador no formal en los Centros Cívico
- La participación de colectivos discapacitados como Funlabor, Síndrome de Down....
- La accesibilidad al cine de las personas con discapacidad con audio-descripción y subtítulo de las películas.
- El cine sin barreras desde la realización hasta su visionado en salas
- La subtítulo y descripción auditiva para los discapacitados visuales y auditivos.

- El subtitulado a otros idiomas para su difusión internacional en colaboración con escuela de idiomas de la UCO.

UNIDAD DIDÁCTICA PARA CENTROS EDUCATIVOS

El Inca Garcilaso regresa a España y en concreto a Montilla donde se encuentra su tío carnal (hermano de su padre) Alonso de Vargas. Allí en su casa familiar se cambia su nombre de Gómez Suárez de Figueroa por el de El Inca Garcilaso. Comienza a escribir sus recuerdos, traduce Diálogos de Amor y escribe La Florida. Se enamora de María de Angulo. Tiene un hijo de Beatriz de Vega. Posteriormente, se traslada a Córdoba donde escribe sus Comentarios Reales. Vive sus últimos años y fallece.

Entre otros méritos, habría que destacar el valor didáctico de la película y su gran interés de cara a programar su visionado en los centros educativos como actividad complementaria. El alumnado visionará una película basada en una historia real, en la cual El Inca Garcilaso se ve enfrentado por primera vez en España al problema del mestizaje y a su reafirmación cambiando su nombre de Gómez Suárez de Figueroa por el de El Inca Garcilaso de la Vega,

Desde el principio tuvimos claro que el objetivo de este trabajo es proporcionar a los Centros Educativos un conjunto de propuestas que les permitan, del modo que cada centro lo crea más conveniente, tratar con los alumnos temas de máxima actualidad a través como la diversidad cultural, la interculturalidad, la violencia y el respeto a las religiones, basado en la recreación histórica de personajes ilustres o singulares de Córdoba y su provincia, como el Inca Garcilaso de la Vega.

RECURSOS:

- o JUSTIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD
- o FICHA TÉCNICA
- o CUADERNILLO PARA EL ALUMNADO adaptado de la Guía Didáctica de “Inca Garcilaso, el mestizo”
- o CUESTIONARIO DE TRABAJO: “Nuestro patrimonio cultural” para ser cumplimentado por el alumnado después de haber visto la película

y/o haber trabajado la guía adaptada.

- o CUESTIONARIO DE TRABAJO 2: Socio-histórico para ser cumplimentado por el alumnado después de haber visto la película.
 - o GUIA DIDÁCTICA: Publicada en esta memoria.
 - o FACEBOOK “mael producciones” dedicada a la película
 - o RUTA DE CINE DE “INCA GARCILASO, EL MESTIZO”
 - o MAKING OFF EN YOUTUBE
 - o PÁGINA WEB OFICIAL DE LA CÁTEDRA INTERCULTURAL
- SOBRE EL INCA GARCILASO
- o DVD de la película

Los alumnos y las alumnas están alejados del entorno que rodea los actos conmemorativos del IV Centenario del fallecimiento del Inca Garcilaso y pocos conocen que el Inca vivió en Montilla y murió en Córdoba. Es fundamental que el alumnado tenga un conocimiento del patrimonio cultural de nuestra provincia, para así poder llegar a implicarse activamente en conceptos como la actitud racista en todas las razas, las diferencias entre las ideas que pensamos y comunicamos, y las decisiones que tomamos, la tolerancia y el respeto intercultural, un mestizaje universal, una manera tolerante, única de entender el mundo.

Esta película ofrece un recurso educativo altamente motivante para los alumnos, a los que se les ofrece la oportunidad de conocer la vida de este insigne cordobés de adopción.



INCA GARCILASO,
el mestizo

INCA GARCILASO, LA VOZ DEL MESTIZAJE

es una película de ficción basada en hechos reales que le sucedieron al personaje. *Spanish Film Study-Day*

ANTES DE VER LA PELÍCULA

TAREA 1: CONTEXTO

1ª) ¿Qué sabes de los INCAS?

2º) Mira las fotos y el título de la película que vas a ver ¿De qué crees que trata?

- a) aventura
- b) supervivencia
- c) amor
- d) venganza
- e) amistad
- f) ecología
- g) riesgo
- h) naturaleza
- i) deporte
- j) denuncia social

3º) ¿A qué géneros cinematográficos crees que pertenece Inca Garcilaso, el mestizo?

- a) acción
- b) terror
- c) suspense
- d) drama
- e) comedia

- f) musical
- g) realismo social
- h) fantasía
- i) melodrama
- j) ciencia ficción

4º) ¿En tu opinión, qué representan estas tres fotos?

1. Creo que....
2. Es posible que el adulto sea el director de la película.
3. El adolescente tal vez sea....
4. A mí me parece que.....
5. Sin duda alguna....

5º) Estas son algunas palabras que aparecen en la película ¿Sabes lo que significan?

6º) Empareja cada una con su definición:

7º) En la película oirás estas palabras mestizo, indio, inca...

¿Puedes adivinar su significado? Crees que alguna palabra tiene un matiz afectivo o despectivo? ¿En qué zona de España o del Perú se utiliza?

- La actitud racista en todas las razas.
- Diferencias entre las ideas que pensamos y comunicamos, y las decisiones que tomamos.
- La tolerancia y el respeto intercultural.
- Costumbres y folclore de los Incas.

- El respeto y convivencia interreligiosa.
- Educación para el Desarrollo
- Respeto a la diferencia.
- El racismo.

TAREA 2: ACCIÓN

1º) La historia tiene lugar en Perú, Montilla y Córdoba. Subraya las razas que crees que se pueden encontrar aquí:

- Gitano
- Inca
- Mestizo
- Negro
- Indio



2º) Mira las fotos de estos personajes y completa las frases. Empareja cada personaje con su nombre.

TAREA 3: RODANDO. LOS ACTORES Y SUS PERSONAJES

1º) Coloca bajo cada foto el personaje al que crees que representa cada actor:

2º) ¿Cómo te imaginas que será cada uno de los personajes? Coloca una x para definirlos.



ADJ./PJES.	INCA	MARIA ANGULO	BEATRIZ	SUTIO
arrogante				
valiente				
cruel				
fiel				
prepotente				
amable				
cobarde				
egoísta				
cariñoso/a				
malvado/a				
luchador/a				

AVERROES Y MAIMÓNIDES, LUZ DE AL-ÁNDALUS

Ficha técnica:
Título: Averroes y Maimónides, luz de Al-Ándalus.
Nacionalidad: España.
Año de producción: 2015.
Dirección: Miguel Ángel Entrenas Liria.
Guión: Carlos Clémenson.
Producción: MAEL Producciones.
Productores: Manuel Guerrero, Antonio Navajas, Joaquín Fluja.
Fotografía: Miguel A. Entrenas y Concha Vacas.
Música: Miguel Linares
Sonido: Clara Navarro.
Intérpretes: José Ruiz, Antonio Ortuño, Mario Gallardo, Mauri Morales,
Ángeles Muñoz, Pepe Pérez, Bernardo Marín.
Duración: 70 min. Versión: v. o. e. Color.



Sinopsis:

Centrada en algunos episodios de las vidas de Averroes y Maimónides, se trata también de un homenaje a la idea de libertad e independencia intelectual que tantos hombres escogidos, escritores y filósofos, hubieron de emprender con arduo esfuerzo en ocasiones para que, en ciertos oscuros períodos de nuestra historia, triunfase la luz de la razón, de la libertad de religión y de cultura, frente al fanatismo y la violencia. Todo ello centrado en estas dos señeras figuras de la historia y del pensamiento de Occidente. Con la abrumadora invasión almohade, el arte, el lujo, la sensualidad y refinamiento que habían presidido el devenir de Córdoba en sus mejores épocas califales, cedieron a una restrictiva forma de vida.

Centros docentes intervinientes:

- Escuela Superior de Arte Dramático de Córdoba
- IES "El Tablero
- IES "Ángel de Saavedra"
- EA "Mateo Inurria"
- IES "Maimónides"
- CEP "San Acisclo y Santa Victoria"
- Rectorado de la Universidad de Córdoba (UCO)
- Facultad de Filosofía y Letras (Capilla de San Bartolomé)

Breve sinopsis del proyecto:

La inquietud por saber de nuestros antepasados, en definitiva de nuestras raíces y saber de la importancia de Maimónides y Averroes, nos ha impulsado a imaginar qué pudo suceder entre estos dos personajes tan importantes en la Córdoba del siglo XII, y a la vez tan poco conocidos, no sólo por los cordobeses, sino por los españoles. Pocos saben que la historia más relevante en aquellos momentos se encontraba aquí en nuestra ciudad.

La película pretende relatar «como cristianos, judíos y musulmanes convivieron juntos, y por qué se separaron». La acción transcurre en Córdoba, y queda actualizada con ciertos paralelismos con la guerra yihadista en la actualidad.

Sin embargo, el fanatismo no es especialmente musulmán, actualmente hay una pequeña parte del Islam que lo es, algo que sucede en otras religiones. La película precisamente termina con la invasión de los almohades y su fanatismo, lo que demuestra que ningún periodo es ideal. La cohabitación perfecta no era tal, aunque era mejor que en la actualidad

El objetivo de la película es pretender demostrar «que tanto en el islam como en la cristiandad los problemas de los que ahora se habla, la incompatibilidad entre la libertad individual y la fe, la teocracia, el derecho de pensar libremente, de criticar... son temas muy antiguos». También sirve

para recordar que estos dos grandes pensadores europeos, uno judío y otro musulmán, eran cordobeses.

Queremos reflejar, además, la complejidad de la cultura cristiana, y su relación con el judaísmo, y cómo el fanatismo que ahora subyace se planteó hace ya muchos siglos.



La experiencia de rodar esta película y la lección que podamos obtener de ella, una vez terminada y proyectada al gran público, será el conocimiento de la Córdoba del siglo XII, por lo que creemos de la importancia de conocer esta parte de nuestra historia mediante este medio como es el cine.

OBJETIVO

El objetivo principal ha consistido en promover la cultura cinematográfica, en sus distintas vertientes, tanto técnica como artística y difundir la práctica para la realización de cortometrajes entre todos los colectivos, edades y sexos así como alumnos de centros con ciclos formativos y formación profesional de 1º y 2º grado que tienen relación con el mundo audiovisual y conseguir que se conozca el mundo del cine, obteniendo un certificado con las horas practicadas en la realización del cortometraje para su curriculum académico.

- Se ha promocionado a los alumnos de arte dramático, audiovisuales, producción técnica, música, vestuario, diseño, artes gráficas, peluquería, maquillaje y estilismo en el mundo audiovisual.
- A jóvenes estudiantes su incursión en las artes audiovisuales obteniendo prácticas necesarias para su base curricular académica.
- Se ha impulsado la integración socio-cultural para jóvenes discapacitados.
- Realización del medimetraje "Averroes y Maimónides, luz de al'Ándalus".
- Con la realización de este medimetraje se ha difundido la imagen de

Maimónides y de Averroes como grandes sabios cordobeses del siglo XII.

- La accesibilidad de la personas con discapacidad visual y/o auditiva al cine con la audio-descripción y subtítulo de las películas.
- Se ha promocionado a Córdoba y su provincia como espacio cinematográfico.

LA INTERCULTURALIDAD, TOLERANCIA Y RESPETO HACIA OTRAS RELIGIONES, EL FANATISMO Y LA VIOLENCIA

Claro objetivo alcanzado al ser proyectada y debatida la película en el foro de la Fundación Tres Culturas del Mediterráneo en Sevilla.

Representante española en el congreso para las Tres Culturas de España en Marsella (Francia), subtitulada al francés por alumnos nativos de erasmus de la UCO y coordinado por su profesora Carmen Arnedo.

No sólo la película será exhibida en el citado congreso sino que se han creado unidades didácticas para liceos franceses coordinados por profesores de español.

- *Averroes et Maïmonide, lumière d'Al Andalus -, de MAEL productions propose, sous la forme d'un thriller historique, une rencontre fictive entre le penseur juif Maïmonide et le musulman Averroes, dans la Cordoue du XII^e siècle.*
- *Basé sur certains épisodes des vies d'Averroes et Maïmonide, il s'agit aussi d'un hommage à l'idée de liberté et d'indépendance intellectuelle que tant d'hommes éclairés, écrivains et philosophes, ont dû défendre avec ténacité à certains moments afin que, lors d'obscur périodes de notre histoire, triomphe la lumière de la raison, de la liberté de religion et de culture, face au fanatisme et à la violence.*

El debate en la Escuela sobre la tolerancia, la interculturalidad, en fanatismo y la violencia en los centros educativos como el IES El Tablero, Maimónides, Averroes y Góngora han tenido gran repercusión por los acontecimientos terroristas de los últimos días, lo que ha motivado un debate intenso y constructivo tras el visionado de la película sobre lo que puede enseñarlos

la historia a través del cine.



EL FLAMENCO EN LA ESCUELA COMO EJEMPLO DE INTERCULTURALIDAD:

El flamenco Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad de la UNESCO es nuestra identidad cultural más importante, es un símbolo que nos identifica tanto dentro como fuera de nuestras fronteras.

Los centros educativos andaluces desarrollan habitualmente, y como parte del currículo, actividades relacionadas con la Cultura Andaluza y, por tanto, con el flamenco.

Con la realización de estas películas (cortometrajes de ficción), en la que han intervenido diversos centros educativos de Andalucía, alumnos y alumnas se integran tanto en la parte artística como en la técnica, hacemos una incursión en el mundo del flamenco más cercano.

Hoy día es innegable su condición del flamenco como arte, y por otro lado no es menos cierto que en la actualidad uno de los rasgos que caracterizan a nuestra sociedad es la omnipresencia en ella de lo audiovisual, los móviles, internet y los grandes medios de comunicación destacan para la juventud los videojuegos y el cine.

Con la realización de estas películas combinamos no sólo un medio de distracción, sino que, introducimos el mundo del flamenco en las aulas, llegando a ser una muestra donde observar, analizar y comprender nuestras raíces.

Para hacer un balance breve de nuestra tendencia a utilizar el cine como un vínculo inclusivo que aglutina diversidades con el fin de sensibilizar el respeto a las culturas de toda índole, algunos cortos y películas realizados en coordinación con varios Centros Educativos de la Junta de Andalucía en Córdoba:



- La Niña de la Ribera
- La Chiquita Piconera
- Góngora, brillante oscuridad

En definitiva, las actividades desarrolladas suponen un claro ejemplo de sensibilización didáctica a través del discurso de la imagen. Tiene por tanto un fin de divulgación de figuras importantes en la historia de Córdoba. Si en la película de Averroes y Maimónides, luz de Al-Andalus han servido este año para conmemorar el 1.300 aniversario de la capitalidad de Al-Andalus, este paradigma de convivencia, respeto a la diversidad, diálogo intercultural, y defensa del mestizaje es fundamental en una sociedad en crisis en la cual la convivencia es cuestionada e impera el racismo, la xenofobia y una convivencia intolerante.



THE WEBQUEST AS AN INTERCULTURAL EDUCATION RESOURCE

Reneta Stoimenova

Senior Teacher of English as a Foreign Language

at Mitropolit Andrey Foreign Language School, Targovishte, Bulgaria

rainy.en@hotmail.com

ABSTRACT

The purpose of this article is to introduce the WebQuest, a popular innovative tool for conducting online group research, as a resource appropriate for teaching interculturality in foreign language and literature classes. The author shares her experience as a webquest designer and implementer of a literature webquest based on Charles Dickens' *Oliver Twist*, which was developed for the need of teaching cultural analysis and synthesis on a topic investigating the parallel realities of early 19th-century education in England and Bulgaria. The highlight of the research is a field trip of the team to an ancient church school restored in a mountain hamlet in Bulgaria.

KEY WORDS: Webquest, Interculturality, *Oliver Twist*, Education, Church School

INTRODUCTION

The intention of the author of this article is to present the potential of the WEBQUEST, a popular foreign language teaching technique, as a resource suitable for the purposes of the civil and intercultural education. According to the existing civil education curriculum in Bulgaria, truly conscious civil behaviour can only be achieved within the system of the intercultural education. Besides

its key objectives of making citizens aware of their civil rights as well as duties and cultivating civil consciousness, civil education is also associated with the identity of individuals within group, ethnocultural, national or global contexts, and is used to resolve issues arising from the clash of different individual identities. That is precisely the point of overlapping between civil education and the intercultural aspect persistent as a trend in the contemporary educational system (Ivanov, 2000).

Among the principles of the civil education as identified by Ivanov (2000), there are several highlights directly linking to the intercultural aspect of foreign language teaching:

- The linguistic element concerning mother-tongue study, bilingualism and foreign language learning;
 - The historical element instrumental in overcoming national provincialism and in identifying the historical causes for the emergence of differences among cultures;
 - Out-of-school experiences contributing to learners' ability to benefit from schooling through extracurricular activities; they can also contribute to the acquisition of civil skills through the employment of teamwork, which can impact teamworkers' outlook on confrontation and cooperation;
 - Secondary school can specifically foster the deployment of civil knowledge, skills and virtues both through training in all subjects and participation in extracurricular forms of study. At that stage students can already improve their teamwork abilities by recognizing the need of (ethno)cultural tolerance within the group in the name of carrying out a common task or mission;
 - Cultural journalism, which studies past or remote living environments so that people can remember their origins and common traditions; the presumption is that in a society that promotes individualism in countless ways, understanding the value of certain collective traditions can provide the basis for cooperation and mutual support;
 - Literature teaching referring to the international aspect of the literary curriculum putting an emphasis on universal cultural values.
- What follows next is the author's account of her experiment with the WebQuest format in an attempt to incorporate the highlights selected above from the intercultural and civil education framework.

WEBQUEST

The WebQuest speaks for itself: if you guessed it had something to do with a search on the web, then your guess was right. Furthermore, it is: a contemporary teaching tool, a collaborative mode of instruction, an inquiry-oriented lesson, guided teamwork research taking place completely on the Internet, or a creative way to learn something. Since its creation in 1995 in the State University of San Diego by Bernie Dodge, the WebQuest has enjoyed a growing popularity among education professionals worldwide, because it is interesting, involving, computer-based, and its format can be adapted to every subject taught on the curriculum. I myself used it with 11-graders learning English intensively at the secondary foreign language school in Targovishte, Bulgaria, for the purposes of their English literature class, and as a follow-up of a technology-assisted language learning training conducted by James Thomas at NILE, Norwich.

Generally, the WebQuest is web-based research on a topic relevant to the subject curriculum enlisting links on the Internet with information about the issue chosen by the teacher (creator of the WebQuest) as pivotal to the investigation. The research is both virtual, because it is conducted by making use only of the information contained in the links, and distant, because it is implemented by a group of participants communicating primarily and entirely online through emails, the very site of the WebQuest, Google Docs, messenger, Skype, or whatever other electronic means they have found suitable. The papers they share or produce collectively are also edited only online, and the end products of the problem solving of the research are also published on the respective page/part of the project. The WebQuest involving the complete deployment of the problem-solving process and the final products, which can be word files, power-point or other types of presentation, video clips, photos, etc. are published on the web for all interested in benefiting from the research.

The WebQuest design follows an established structure comprising of these components:

1. Introduction into the topic and identification of the key issue of the research.
2. Setting the task for each collaborative group.
3. Resources/sources of information, that is, list of links on the web containing relevant information.
4. Problem-solving process: description of the manner of implementation

of the project in terms of methods and organization: distribution of individual and group tasks, assignment of research matter to each group, particular manner of implementation of each task and deadline set for the publication of the end product.

5. Conclusion: results of the research, final products/publication.

6. Performance evaluation of the participants in the research, most often submitted in a table with evaluation criteria. The rubrics of the evaluation criteria can be compiled from the link: <http://rubistar.4teachers.org/index.php>

The WebQuest is an attractive form of instruction transcending the framework of the academic training and multiplying in various modifications of short or long-term implementation with different levels of complexity suiting the purposes of any stage of schooling. It also helps to enhance a variety of learning habits relevant to the context of global education through technologies and the Internet, develop different skills for focusing on and processing particular information on the web in order to create and share collaborative products online.

The WebQuest creating the focus of the present article is practically a website designed by the author of this material after a free template in Google Blogs under the title BULGARIA v/s ENGLAND in terms of 19th century education and can be located on the link: <https://sites.google.com/site/webquestbulgariavsengland/>

The WebQuest has been designed entirely in English for the needs of English literature classes about Charles Dickens' Oliver Twist.



Figure 1: The classic image of Oliver Twist asking for more food

OLIVER TWIST AND BULGARIA

The key issue at stake in the novel is child's survival in Victorian England under the threat of a rapidly growing divide between the classes and notorious impoverishment of the people in result of the massive urbanization caused by the Industrial Revolution and the writer's appeal for humanity to the children without families and scarce chances for staying even alive in a world greedy for money in the first half of the 19th century. The book is a condemning critique of the lack of humanity in a society which held that poverty was largely the result of fecklessness, immorality, idleness and drunkenness and that too liberal a welfare regime would merely encourage these vices and discourage self-improvement and honest labour. Orphans and children of the poor were to be looked after in orphanages or poor houses, where they were given an apprenticeship so they would have a trade to pursue when they grew up (Workhouse – New World Encyclopedia).

In contrast to the above historical reality in England, life in Bulgaria back then even within the Ottoman Empire looked idyllic and pastoral. Patriarchal society was at its peak supported by its typical morality, values and strife for personal and national dignity as evidenced by Ivan Vazov in his unanimously chosen as an all-time favourite to Bulgarians novel *Under the Yoke* (that was the official conclusion of the Big Read Campaign in Bulgaria). The process of working class formation and the ensuing industrialization and urbanization as well as disintegration of the patriarchal family and morals occur a century later as is described by Bulgaria's best narrator of country life Elin Pelin in *The Gerak Family* dealing with the turmoil experienced by a traditional village family in their transition from the simplicity of rural life to the modernization of Bulgarian society (Elin Pelin – Wikipedia). However, the 30s, which were the *Oliver Twist* times in England, still gave 19th-century Bulgarians the opportunity to live altogether in family environment thriving on closely knit kinship relations and support within the community and joining in the idealistic naivety and enthusiasm of the National Revival – dispositions of a youthful national spirit all gone in the industrially sophisticated Occident. Patriotism and optimism about the future marked the awakening of a nation groping for the path to reunification with its common European roots, and desire for knowledge and ambition for education boosted up young Bulgarians' sense of identity and devotion to their native land's cause.

THE MAKING OF A WEBQUEST

Given the contrast between England and Bulgaria over the same time period, I decided to teach one of the most indicative of Victorian England pieces of literature, which Charles Dickens' *Oliver Twist* undoubtedly is, through a webquest. The design of a webquest involved a great deal of preliminary reading about the topic and the technical part of the implementation of the task, because an academic project of this type usually relied on the construction of a website. In addition to this, following the advice I most often met in relation to the topic, I had to acquaint myself with numerous examples of webquests on the net so that I could form a clear idea about the structure of the project and correctly organize the research according to sections required. The end products published in the Conclusion/Files section:

<https://sites.google.com/site/webquestbulgariavsengland/file-cabinet> are entirely work of the webquest team consisting of eight students with equal gender participation, all of them 11-graders in the Foreign Language School in Targovishte. Each participant received on their email a link to the active webquest, completely filled out in English (<https://sites.google.com/site/webquestbulgariavsengland/>) in order to introduce themselves to the objectives and the format of the research, its historical and literary context, the specific tasks assigned to every participant and respective sources of information grouped in lists of links in the Resources section: <https://sites.google.com/site/webquestbulgariavsengland/project-updates>

Most of the information coming from these links was in English with the exception of those referring exclusively to the Revival Period in Bulgaria and the related specifics of the education campaign in the 19th century. The Bulgarian links formed the assignment of only one of the researchers, whose task was to investigate all the information contained in her links and compile afterwards an article in Bulgarian, which after its publication as an end product in Conclusion/Files was to be translated into English by another participant by using the respective list of links with English terminology and applicable information based on English sources. The rest of the team also had specific tasks to perform in the Tasks, Process and Team sections:

<https://sites.google.com/site/webquestbulgariavsengland/the-team>, the distribution being the following:

- Two of the researchers shared the task of producing a common presentation about the tendencies characteristic of 19th-century English education and a short overview of the education system in England;
- Parallel to the above, another group of two researchers had to use the English translation of the article about the 19th-century education campaign in Bulgaria within the boundaries of the Ottoman Empire carried out under the auspices of the National Revival and desire for political independence as well as the transition from traditional church school to secular education. The end product was a joint presentation in English enlightening the facts on the topic;
- Two other researchers were assigned individual tasks of writing out articles in English about the historical environment prevalent in England and in Bulgaria during the 19th century, whereas:
- The end products finalized by the team so far were summarized by another participant of excellent linguistic and analytic capacities, who compared the two national education systems and respective historical contexts, and finally recapped the results of the online research with a concluding presentation.

FIELDWORK OPTION

A very attractive highlight of the project was the part frivolously added by me as a compliment and stimulus to the project members, namely the trip to a completely restored ancient church school in the Central Balkan not far from the town of Trojan. In fact, the school was located in a tiny hamlet high in the mountain, and the journey to it involved complex travel by train and bus and an overnight stay in Trojan. I designed the trip as a real National Geographic adventure and though it was well planned and organized in advance, it also had to be performed in the mixed spirit of adventure, unexpectedness and improvisation, all three elements in my view so typical of reporters' missions abroad. And truly, we had it all – from the early morning wake-up to catch the only country bus going just halfway to the hamlet, then a collective ride to the school on a truck accidentally hitched on the road followed by a 6-km walk back to the stop of the return bus, and that done only within 3 hours. The chairlady of the community hall in Gumoshtnik (the name of the hamlet) appeared kind enough to let us film the video we had planned to publish on the webquest about the church school, which 150 years ago used to service about 50 such hamlets in the area.

In this way we managed almost live to get in touch with the rural life and church education in Bulgaria some two hundred years ago.

The video clips produced by the field research can be viewed on the results page (Conclusion/Files) and also on these links:

<http://youtu.be/fMmq3kxdXok>

http://youtu.be/qY_9CijTZag

Both were done by the project participants.

CONCLUSION

This project carried out via the Internet in the WebQuest format can be considered both a strong motivation tool for stirring learners' interest in the content matter of a particular subject and a great way to impact on their views about culture and attitudes to national and intercultural values and relations. Thus, in accordance with the state civil education regulations in Bulgaria,

- Secondary school students can learn about their country's national ideals, traditions and values, and can place Bulgaria among her peers in terms of national culture and world heritage;

Moreover,

- The participants managed on their own to shape the image of their country on the background of two contrasting European historical and cultural realities in the 19th century and literally to get into tangible contact with Bulgarian Revival Period artifacts pertaining to early church education;
- Besides, starting their virtual journey into the shared cultural space of Europe from this particular point in Bulgaria, my students managed indirectly to cover the long way Bulgaria had gone from the church school spreading literacy to the offspring of the local producers and artisans to the current process of European integration and adoption of European standards and values;
- The research responded to the requirements of the intercultural dimension of the civil education regarding foreign language and literature

curriculum according to which students should be acquainted with livelihoods and traditions different from the those inherent in their own culture so that they can be able to grasp cultural concepts common to all people (Ivanov, 2000);

- Last but not least, part of the research was conducted as a classic form of training in civil and intercultural education, that is, open-air training taking place outside the conventional classroom environment. The unconventional teaching environment normally involves any natural, social or cultural realities that the teacher has deemed appropriate for achievement of specific lesson objectives. The WebQuest reporters' session to the church school in the Central Balkan involved two days and was carried out as cultural journalism, a form of extracurricular activity cherished by teachers with a sense of adventure. Finally, cultural journalism is considered a useful way of exploring the living environment in the past with a view to preserving collective national traditions and better understanding the need for cooperation and support within and between nations.

The research experience was showcased to the local teaching community in an open-day lesson and at the 20th National Conference of the Bulgarian English Teachers' Association in Sofia.



Figure 2: Cross-cultural fieldtrip mimics

REFERENCES

- 1.Ivanov, I. Civic Education and Intercultural Education. Sofia, 2000.
- 2.Webquest: Bulgaria v/s England in terms of 19th c. education:
< <https://sites.google.com/site/webquestbulgariavsengland/> >
- 3.WebQuest.Org:
< <http://www.webquest.org/> >
- 4.Elin Pelin:
< https://en.wikipedia.org/wiki/Elin_Pelin >
- 5.Workhouse – New World Encyclopedia:
< <http://www.newworldencyclopedia.org/entry/Workhouse> >

LOS ÁRBOLES HABLAN DESDE SUS RAÍCES

Día internacional de la lengua materna
21 de febrero



Paseo literario

IES Rafael Reyes

Dpto. Orientación-
Interculturalidad

Dpto. Música

Agraria

Biblioteca

Dpto. Lengua

ÍNDICE

- 0- LOCALIZACIÓN POÉTICA (Cartaya)
- 1- JUSTIFICACIÓN
- 2- PARTICIPANTES
- 3- POWERPOINT (desarrollo de la actividad)
- 4- PASEO BOTÁNICO (explicación y fichas descriptivas)
- 5- ITINERARIO
- 6- MUESTRAS DE RECURSO UTILIZADOS
- 7- VÍDEO (realización de la actividad)

LOCALIZACIÓN POÉTICA

PINE TREES

Pine trees facing the sea
Enjoying the wind
Embracing the sun
From the other side of the river bank
Welcoming the joy of another day
With a warm smile and a happy heart.

Pine trees, symbol of our land
Of our beloved coast surrounded by sand
Shadowing our snaps and sheltering us from the burning sun
Guiding and lighting our paths in the middle of the dark
Filling our homes of delicious scent and providing us with yummy pine nuts

Pine trees, big creatures in the middle of the countryside
Either bordering the road
Or facing the coast
Here you are
With all your strength and scent
Give sense and essence to the Pride of our land
Banner of Sunlight and Salt
Proud of it we are and thank for

By María Hernández

1-JUSTIFICACIÓN

Este trabajo, que se ha realizado en el IES Rafael Reyes durante este curso, trata de sensibilizar e incluir todas las culturas existentes en el centro (19 en total). Estas lenguas tienen voz a través de los árboles del pequeño jardín botánico que existen en el patio. Cada árbol representa una cultura, un país. La Naturaleza cobra vida con textos de diferentes autores. Varios departamentos se han unido para elaborar un material didáctico que parte de la biblioteca del centro, incluyendo contenidos del departamento de Agraria. La lectura en diferentes lenguas fomenta la sensibilización y la participación del alumnado.

La música ha sido un elemento muy importante en la actividad. El departamento de música ha seleccionado instrumentos y piezas que los alumnos y alumnas han interpretado en directo acompañando a la lectura de los textos.

“Cómo hablan los árboles desde sus raíces” Inclusión y sensibilización. Actividad que se realiza para celebrar el Día Internacional de la Lengua Materna.

2-PARTICIPANTES

ACTIVIDAD PASEO LITERARIO: “LOS ÁRBOLES HABLAN DESDE SUS RAÍCES”

Día de la Lengua materna.

Ucrania.

Tania (1º Bach)

Clarinete (Greenleaves) Alba (1º ESO C)

América

Antonio Mazo

Piano (Try) Verónica Bedner (3º ESO)

Rumanía

Adelina (3º ESO C)

Guitarra Paula Pérez (2º ESO E)

Cataluña

Javier Pinilla

Piano (Para Elisa) Verónica Bedner

España

Patricio

Guitarra española / Luis 2ºBach



País Vasco	
David 2º bach.	Clarinete (somewhere over the rainbow) María
Portugal	
Caronlina (4º ESO A)	Guitarra / Paula Pérez (2º ESO E)
Italia	
Isabel Madera	Flauta/ Valentina
Rusia	
Tania	Clarinete
Marruecos	
Ouatif (1º Bach)	Bongos /Mounir
Bulgaria	
Dimitar Marinov 2ºD	Piano /Verónica (River flows in you)
Bolivia	
Karelys Landívar 3ºA	Flauta
Galicia	
Nerea (1ºBach)	Guitarra /Acordes/ Paula Pérez
Francia	
Trini	Piano /Adele/ Verónica Bedner
Ecuador	
Henry Márquez 3ºESO C	Guitarra / Paula Pérez
Gran Bretaña	
Lucas (2º Bach)	Flauta/ Valentina (1º ESO D)
Polonia	
Verónica Bedner	Clarinete
China	
Javier Pinilla	Flauta
Andalucía	
Meli	Guitarra española /Luis 2ºBach
(lectores)	(músicos)

PASEO LITERARIO

- 1-Ukrania –El majuelo
- 2-América-El arce
- 3-Rumanía- El pino negro
- 4-Cataluña-El árbol del amor
- 5-España- La encina
- 6-País vasco-El haya
- 7-Portugal-El algarrobo
- 8-Italia-El laurel
- 9-Rusia-El chopo
- 10-Marruecos-El cedro
- 11-Bulgaria-El madroño
- 12-Bolivia-La jacaranda
- 13-Galicia-El roble
- 14-Francia-El álamo
- 15-Ecuador-El Palo borracho
- 16-Gran Bretaña-El espino blanco
- 17-Polonia-El fresno
- 18-China-El naranjo
- 19-Andalucía-El olivo



Los árboles nos dicen con sus cambios que son seres vivos, son más fuertes y duran más. El árbol es símbolo de la vida en todas las culturas. Los griegos consideraban que el álamo blanco estaba consagrado a Hércules, el olivo a Atenea y el laurel a Apolo. Entre los celtas la encina era el árbol sagrado, el fresno para los países escandinavos y el tilo para los germanos.

Todos los nombrados están en nuestro centro, en el patio, un bosque lleno de vida y riqueza cultural.

Esta idea surge hace unos años de un compañero, hoy sigue estando viva y acordándonos de todas las culturas que tenemos (19) hemos querido fusionar las lenguas con los árboles.

La literatura ha buscado refugio y cobijo como los pájaros para impregnar de vida las palabras que en ellos observamos.

Árboles de los cinco continentes hacen que nuestro patio sea multicultural como nuestro centro.

Los árboles se funden en palabras: versos, narraciones, leyendas, textos periodísticos...

Sensaciones que la naturaleza con su delicado misterio nos transmite.

Como dijo Unamuno "Hubo árboles antes de que hubiera libros"

L@s alumn@s ponen voz y música a textos de diferentes autores.

Leamos, vivamos y escuchemos en otras lenguas.

¡Aprendamos de los árboles!



НА ОКРАЇНІ МАЛЕНЬКОГО СЕЛА, КЛЕВАН, ЩО
ЗНАХОДИТЬСЯ В УКРАЇНІ, РОЗТАШОВАН ОДИН З
НАЙЧУДОВІШИХ ПРИРОДНІХ ПРОХОДІВ.

ПРОХІД БУВ СФОРМОВАНИЙ ДЛЯ ПРОЇЗДУ ЧЕРЕЗ
ЛІС. В ЦІЙ МІСЦЕВОСТІ ВІН ВІДОМИЙ ЯК
“ ТОННЕЛЬ ЛЮБВИ” (Túnel del amor).

(Trd. Tania)

Sigo pensando en ti

RUMANÍA

CADA VEZ QUE LLEGA EL INVIERNO, y veo caer el primer copo de nieve; pienso en ti: “¡Aguanta esta noche por favor!”. “¡Enseguida estoy, resiste!. Sé que algún día te perderé. Que tus largos brazos no podrán soportar “la gran nevada”. Tú, que lo has dado todo por mí y por los míos, que formas parte viva de nuestra historia. Expuesto al sol en verano y a los gélidos vientos en invierno. Ya nadie se acuerda de ti. De tu carbón, de tus frutos, de los rebaños de ovejas que has cobijado. ¿Nadie? ¡Miento! Yo sigo pensando en ti.

Borja

Abarrategui

De fiecare dată când vine iarna, vad si vad cum primul fulg de nea,ma gandesc la tine “Rezista in noaptea astate rog!”. “Imediat vin, rezista!”. Stiu ca intr-o sa te pierd. Ca bratele tale lungi nu vor putea rezista. “marea ninsoare”. Tu care ai dat tot pentru mine si pentru ai mei,cel care faci parte vie din - istoria noastra. <expus la soare-n vara si la inghentatele vanturi in iarna.Deja nimeni un.si mai aminteste de tine. De al tau carbane, de ale talefructe, de turma oi care le-ai dat un ada post. Nimeni? Mint! Eu inca ma gandesc la tine.
(Trd. Evelina)

PINO NEGRO

CATALUÑA (El árbol del amor)

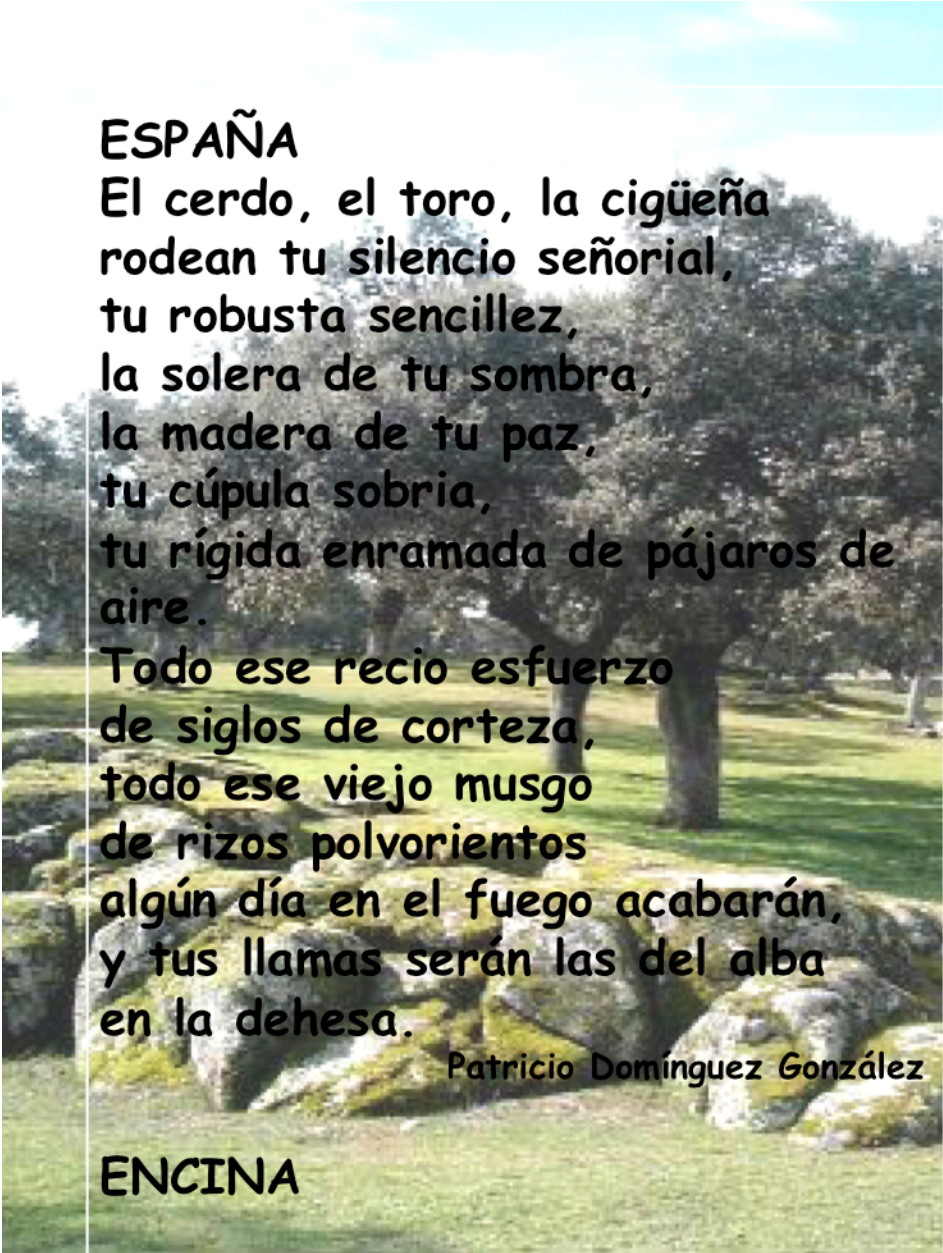
- La naturaleza es un libro que aunque siempre está abierto nos cuenta mucho interpretar.

(Antonio Gaudí)

- El gran llibre, sempre obert i que hem de fer un esforç per llegir, és el de la Naturalesa.

(trd. Javier Pinilla)





ESPAÑA

El cerdo, el toro, la cigüeña
rodean tu silencio señorial,
tu robusta sencillez,
la solera de tu sombra,
la madera de tu paz,
tu cúpula sobria,
tu rígida enramada de pájaros de
aire.

Todo ese recio esfuerzo
de siglos de corteza,
todo ese viejo musgo
de rizos polvorientos
algún día en el fuego acabarán,
y tus llamas serán las del alba
en la dehesa.

Patricio Domínguez González

ENCINA

PAÍS VASCO

HAYA

**El río discurría desde su nacimiento, allá
arriba entre montañas, hasta llegar al
bosque de hayas que lo acogían en su seno.**

Belén Casado Mendiluce

**“Ibaia bere jaiotzatik, han mendi
tonbrrean, jasoten zon pago basorate eta
han bere altzoan hartzen evan”.**

(Trd.Javier Hormaetxe Markaida.

Lide Hormaetxe-Bengoa)



PORTUGAL

ALGARROBO

**Todas las palabras son adecuadas
para evocar los días agarrados para
siempre
a la cal de la casa donde nacimos**

**Todas as palavras são adequadas
para evocar os dias para sempre
agarrados
à cal da casa onde nascemos.**

GRAÇA PIRES

(Trd. Carolina)

“Ayúdame, padre, si los ríos tenéis un poder divino.
Destruye transformándola esta figura mía por
la que tanto gusté.”
Sus suaves formas quedan envueltas en delgada corteza.
Sus cabellos se vuelven hojas, sus brazos ramas.
Sus pies antes tan veloces se agarran con lentas raíces.
Su rostro es copa de árbol: sólo su belleza conserva.
Aún así, sigue Apolo amándola y
apoyando su mano en el tronco.

Mito Apolo y Dafne

ITALIA

LAUREL

“Aiutami, padre” dice. Se voi fiume avete qualche potere,
Dissolvi, mutándole, queste mie fattezze per cui troppo piacqui”.
Il peto mórbido si fascia di fibre sottili,
I capelli si allungano in fronde, le fracia in rami
I piedi, così veloci un tempo, s,inchiodano in pigre radici,
Il volto svanisce in una chioma: solo il suo splendore conserva.
Anche così Febo L,ama e ,poggiata la mano sul tronco.

(Trd. Juan Ruíz)

RUSIA CHOPO

Las hojas de este árbol, en el siglo pasado se murieron para brillar cien veces más lozanas en forma de un verso.

Anna Ajmátova

ЛИСТЬЯ ИЗ ЭТОГО ДЕРЕВА, В ПРОШЛОМ
ВЕКЕ УМЕРЛИ ЧТОБ БЛЕСТЕТЬ СТО
РАЗ КРАСИВЕЙ В ФОРМЕ СТИХА.

(Trd. Alexandra y Polina)

MARRUECOS CEDRO

Tiembla cedro
Tiembla, cedro
que ella me ha mirado
con ojos de primavera.

Eugenio Sart

شجرة خرفة
شجرة خيفة
لقد جاء
الربيع

سومية

(Trd. Hanna)



Árbol duro y altivo, que gustas
de escuchar el rumor del Océano
y gemir con la brisa marina
de la playa en el blanco desierto,
¡yo te amo!, y mi vista reposa
con placer en los tibios reflejos
que tu copa gallarda iluminan
cuando audaz se destaca en el cielo,
Rosalía de Castro

O carballo
Árbore duro e altivo que gostas
De escoitar o rumor do océano
E xemer coa brisa mariña,
Da praia no branco deserto
¡Eu ámote! E a miña vista repousa
Con pracer mornos reflexos
Que a tua copa afable alumean
Cando audaz destácase no ceo.

(Trd. Javier)

GALICIA



FRANCIA ÁLAMO

**Yo no sé porqué la lluvia
Deja allá arriba sus oropeles.
Yo no sé nada de esto,
pero sé que te amo todavía.**

**Je ne sais pas pourquoi la pluie
Quitte là-haut ses oripeaux.
Je ne sais rien de tout cela,
mais je sais que je t'aime encore
Jacques Brel**



ECUADOR PALO BORRACHO

Los árboles se recogen en silencio
los pájaros ya en sombras
retornan a sus ramas.

Tu corazón busca en vano
un hogar donde pasar la noche.

Sara Vanegas Coveña

GRAN BRETAÑA

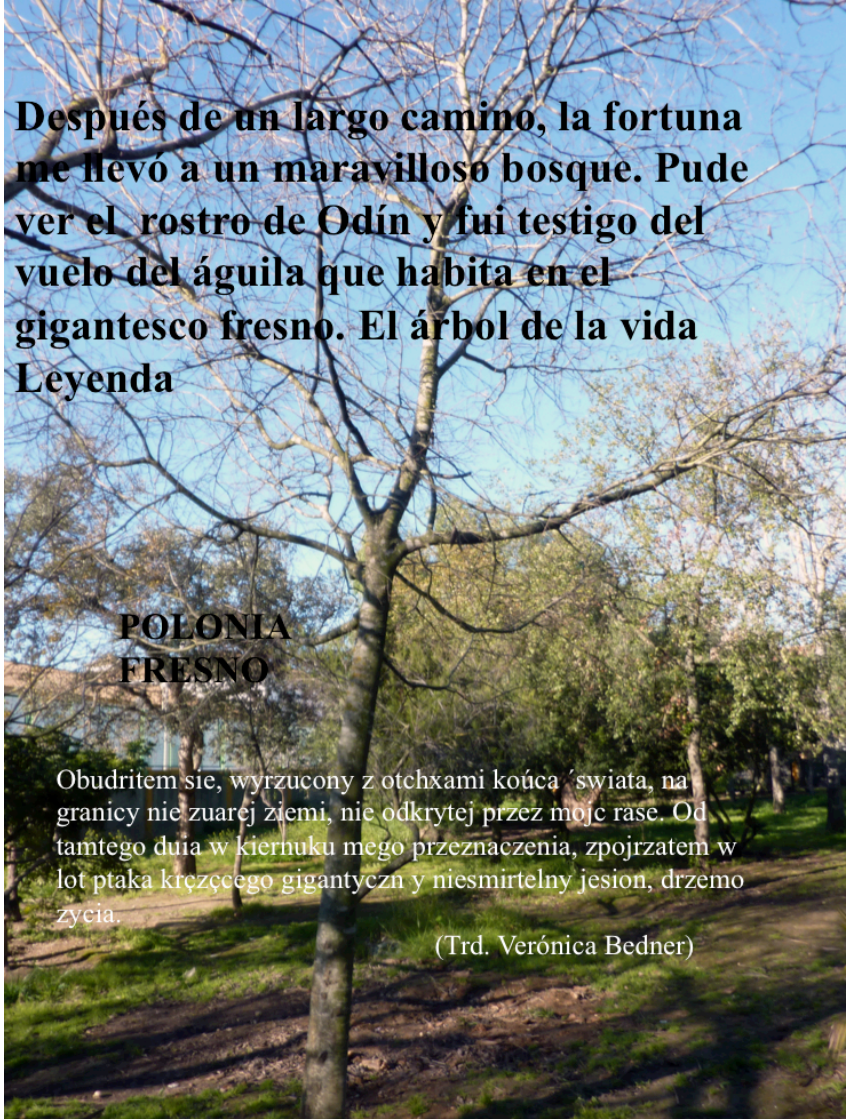
ESPINO BLANCO

Alzándote en el aire a partir de un esqueje tan pequeño,
Los campistas están agradecidos por tu refugio
Los pájaros que sobrevuelan bajan de las montañas
Para construir hogareños nidos a sus crías.
Pronto nueva vida volará desde tus ramas.

Shooting up in the air from a cutting so small,
Campers are grateful for your able shelter
Overhead birds come down from the mountains
To construct homely nests to lay their eggs.
Soon new life will fly from your branches.

(Trd. Lucas)





**Después de un largo camino, la fortuna
me llevó a un maravilloso bosque. Pude
ver el rostro de Odín y fui testigo del
vuelo del águila que habita en el
gigantesco fresno. El árbol de la vida
Leyenda**

**POLONIA
FRESNO**

Obudritem się, wyrzucony z otchłami końca świata, na
granicy niezupełnej ziemi, nie odkrytej przez moją rasę. Od
tamtego dnia w kierunku mego przeznaczenia, spojrzatem w
lot ptaka krążącego gigantycznie i niesmiertelny jesion, drzewo
życia.

(Trd. Verónica Bedner)

CHINA NARANJO
Ha llegado la primavera (popular)

春 天 到, 春 天 到,
Chūn tiān dào, chūn tiān dào,
Ha llegado la primavera, ha
llegado la primavera,

花 儿 朵 朵 开 口 笑。
Huā ér duǒ duǒ kāi kǒu xiào.
Las flores comienzan a sonreír.*
(* quiere decir que las flores
florece)

草 儿 绿, 鸟 儿 叫,
Cǎo ér lǜ, niǎo ér jiào,
La hierba verdece, los pájaros
empiezan a cantar,

蝴 蝶 蜜 蜂 齐 舞 蹈。
Hú dié mì fēng qí wǔ dǎo.
Las mariposas y las abejas bailan
juntas.

(Trd. Javier Pinilla)

ANDALUCÍA

**Sobre el olivar,
se vio a la lechuza
volar y volar.
Campo, campo, campo.
Entre los olivos,
los cortijos blancos.**

Antonio Machado



Gracias a todo el alumnado y profesorado por poner voz en todas las lenguas que tenemos en el instituto.

Gracias Rocío porque sabes poner las notas adecuadas en las voces del alumnado.

A ti, Carmen Ávila, porque supiste sacar de los textos las mejores palabras.

Jose, eres un gran árbol, buen compañero. Has facilitado el conocimiento de la biodiversidad que tenemos en el patio.

A ti, Toñi, eres el alma de este proyecto. Has puesto en contacto a todas las personas que han colaborado en él.

Gracias a todos y a todas.



PASEO BOTÁNICO

A lo largo de la historia de la humanidad los árboles nos han acompañado como silenciosos testigos de nuestras conquistas. Desde el tiempo en el que los humanos trepábamos a sus ramas para refugiarnos de los depredadores, hasta el presente en el podemos crear nuevas especies de árboles para que satisfagan nuestros caprichos, hemos andado mucho camino, pero sin ellos, “los árboles”, hubiera sido imposible...

Desde nuestros orígenes nos han dado la madera con la que construir nuestras casas y herramientas, la leña con la que calentarnos y los frutos con los que nos alimentamos. Y si retrocedemos aún más, cuando ni siquiera había un ser vivo que nos recordara levemente lo que somos hoy en día, veríamos que los árboles ya poblaban la tierra cubriendo de vida este planeta, llenando la atmósfera del oxígeno que respiramos, formando los suelos que hoy cultivamos, limpiando el agua hoy bebemos y siendo el origen de la energía que durante millones de años se ha almacenado en forma de carbón.

Pero hoy en día cuando parece que nuestro conocimiento y tecnología nos hace sentir superiores a toda la vida que nos rodea es cuando más necesitamos de todo aquello que los árboles nos pueden enseñar. Entre flores y hojas se esconden los remedios para numerosas enfermedades que nos asolan. Sus raíces son capaces de estar en simbiosis con hongos que nos sirven de alimento y fijan el nitrógeno el aire. Volvemos a necesitar de su capacidad para limpiar el aire y el agua en nuestra lucha contra el cambio climático y la contaminación, y hoy más que nunca, necesitamos de los alimentos que nos proporcionan para alimentar a una población en continuo crecimiento.

No podemos vivir sin los árboles y sin embargo, estamos destruyendo los bosques y toda las formas de vida que en ellos habitan a un ritmo que la naturaleza no es capaz de regenerar. Afortunadamente estamos empezando a comprender su verdadera importancia. Nuestra vida sería mucho más pobre si no pudiéramos disfrutar de todas las cosas materiales que nos dan, pero quizás aun más importante es todo aquello que nos hacen sentir. Disfrutar de un libro a la sombra de un árbol, apoyado en su tronco, mientras contemplamos como cada flor inunda de color y aroma el paisaje es algo que los humanos no nos podemos permitir perder...

MUESTRAS DE LAS FICHAS DESCRIPTIVAS DE LOS ÁRBOLES DEL PASEO BOTÁNICO



“Laurel”

(*Laurus nobilis*)

Árbol de hojas perennes originario de la zona del Mediterráneo. Pertenece a la familia de las Lauráceas. Tiene un crecimiento lento y es muy sensible a las heladas. Es muy apreciado para la cocina por sus aromáticas hojas. De sus frutos se extrae un aceite que tiene propiedades medicinales. Su madera se usa en trabajos de marquetería. En la Grecia y Roma Clásica se les imponía una corona de laurel a los héroes como reconocimiento a sus hazañas



“Naranja Amargo”

(*Citrus x arantium*)

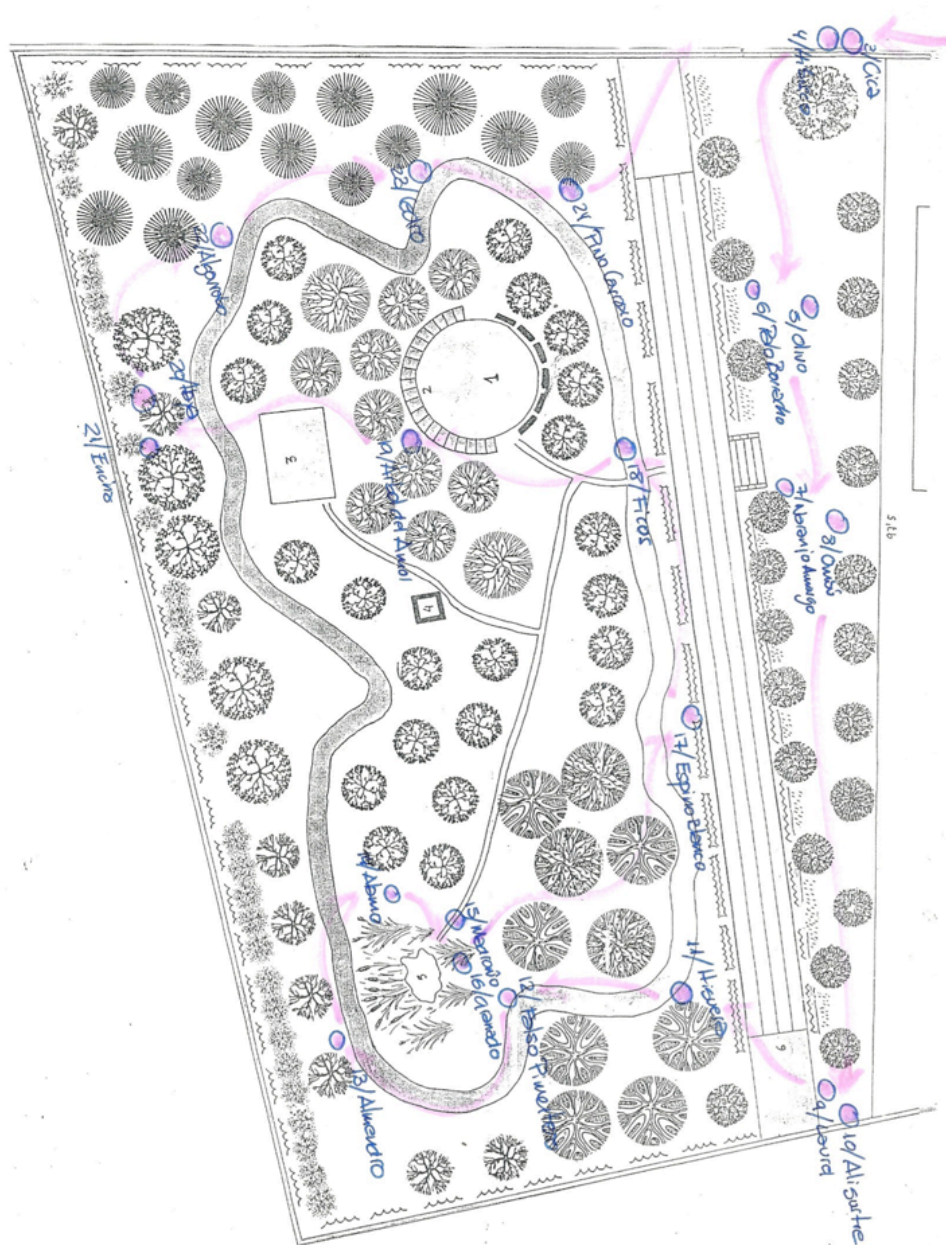
Árbol cítrico de las familia de las Rutáceas. Es un híbrido entre de *Citrus máxima* y el *Citrus reticulata*. Es originario del China, pero se encuentra en todos los países de la cuenca Mediterránea. Tiene hojas perennes, una copa frondosa, que puede alcanzar una altura de 5 metros. Su flor llamada azahar tiene una fragancia muy intensa y sus pétalos son blancos y carnosos. Su frutos son muy amargos, ácidos y contienen gran cantidad de semillas. La piel tiene un intenso color naranja y de ella se extraen aceites esenciales. Sus frutos tienen gran cantidad de vitamina C y se utilizan para hacer confituras y licores.



5-ITINERARIO

En las siguientes imágenes queda reflejado el recorrido del paseo botánico realizado por el alumnado del centro. En la segunda imagen se ve la ubicación de cada árbol (cada uno con su correspondiente ficha descriptiva). En cada árbol, el profesor de Agraria o algún alumno explica las características de cada uno de ellos.





6- MUESTRAS RECURSOS UTILIZADOS

-Adhesivos





EL PROYECTO JA'AB: LEYENDO LA NUEVA ERA

Joan Serra Montagut

Coordinador de SOM Editorial Colectiva Asociación Civil (Mérida, Yucatán, México)

RESUMEN

El Proyecto Ja'ab de fomento de la escritura y la lectura con jóvenes del área maya pretende construir la primera colección de libros juveniles de la región (El Salvador, Honduras, Guatemala, Belize y México) hechos de manera colectiva por cientos de participantes para revitalizar las bibliotecas públicas y la libertad de expresión y para demostrar que la juventud, unida, es capaz de lograr todo lo que se proponga. Los libros hablan de manera genuina sobre el sentir y el pensar de las nuevas generaciones en tierras antiguas donde el saber de los ancestros no se debe olvidar.

KEY WORDS: Webquest, Interculturality, Oliver Twist, Education, Church School

ABSTRACT

Proyecto Ja'ab of reading and writing promotion among youngsters in the Maya area intends to build the first collection of juvenile books of the region (El Salvador, Honduras, Guatemala, Belize and México) made in a collective way by hundreds of participants to revitalize public libraries and the freedom of expression and to demonstrate that youth, when united, can get all the proposals. Books speak in a genuine style about the feelings and the thoughts of the new generations in ancient lands where the knowledge of the ancestors must be unforgotten.

EL PROYECTO JA'AB: LEYENDO LA NUEVA ERA

La metodología educativa, colectiva y participativa que promueve el diálogo intercultural a través de la creación literaria

México es uno de los países del mundo donde es más peligroso ejercer la profesión de periodista. Cada 22 horas – según el informe M.I.E.D.O (Medios, Impunidad, Estado, Democracia, Opacidad) de la organización Artículo 19 – un periodista es agredido en este vasto país vecino de los Estados Unidos y puerta natural, hacia el sur, de América Latina. Los datos fluctúan según las fuentes consultadas, pero está claro para todas ellas que México está entre los diez países del mundo donde ejercer la profesión de periodista es un riesgo mayor. Para muchas de ellas, los datos son aún más alarmantes. La Federación Internacional de Periodistas, por ejemplo, presentó en febrero de 2016 un informe en Bruselas y recalcó que México ocupa el tercer lugar entre las naciones más letales para los periodistas (sobre todo los de investigación) después de Irak y Filipinas.

En el país murieron más de 100 periodistas (que se conozcan, se especula que hay varios más que acrecentarían la lista negra) en los últimos 25 años. Múltiples factores podrían explicar esta violencia contra la palabra escrita y la verdad publicada pero hay algo que es evidente: en México se coarta, desde las instituciones de gobierno y desde las grandes corporaciones regentes de monopolios indestructibles, la libertad de expresión de los ciudadanos. Hay miedo a la comunicación abierta y plural. No hay ventanas plurales para que la ciudadanía se exprese libremente sin miedo a represalias. Aún existe en el recuerdo de la sociedad mexicana la desaparición de 43 estudiantes en el estado de Guerrero, uno de los más pobres del país. Veracruz y Oaxaca, entre otros estados, sufren la violencia contra los periodistas más que ninguna otra dependencia federal y el norte de México sigue siendo un foco explosivo de violencia en general (no solamente contra los periodistas) derivada, sobre todo, del narcotráfico. Ante tanta presión, múltiples soluciones podrían ser viables para reducir la tensión, pero la educación, como siempre, es la principal garantía de éxito para revertir la situación. Nosotros confiamos en ella cuando iniciamos la andadura del Proyecto Ja'ab, que están a punto de conocer.

LA LECTURA COMO HERRAMIENTA DE CAMBIO SOCIAL

Más allá de los datos deprimentes sobre la situación de la libertad de expresión en su territorio, México es también uno de los países iberoamericanos con un hábito de la lectura más reducido y así lo destacó la UNESCO en un informe titulado Hábitos de la lectura. Hace casi una década, México ocupaba el puesto 107 de una lista de 108 países analizados. Se dedujo, bajo la pesimista corroboración cuantitativa que arrojaba este estudio, que los hábitos lectores en México eran una asignatura pendiente que debía ser solventada por toda la sociedad, sobre todo desde las instancias de gobierno. A pesar de los esfuerzos gubernamentales (suficientes para algunos, insuficientes para muchos), las bibliotecas públicas no se llenan y hay un desinterés aparentemente generalizado por la lectura, y es que según manifiesta otra encuesta, en este caso del CONACULTA (Consejo Nacional para la Cultura y las Artes de México, reconvertido recientemente en Secretaría de la Cultura), solamente el 10% de los mexicanos y mexicanas asisten a las bibliotecas públicas.

¿Se podría establecer un paralelismo entre la inseguridad de los periodistas, la situación de alienación de la sociedad mexicana ante las injusticias que se cometen a diario con total impunidad y la falta de lectura? Probablemente, sí. En alguna ocasión, el presidente Kennedy dijo refiriéndose a los Estados Unidos: “Si esta nación es tan sabia como fuerte, si queremos alcanzar nuestro destino, entonces necesitamos más ideas nuevas y más hombres sabios y, sobre todo, más libros buenos en más bibliotecas públicas”. El escritor Ralph Waldo Emerson comentaría lo siguiente: “En muchas ocasiones, la lectura de un libro ha hecho la fortuna de un hombre, decidiendo el curso de su vida.” Esto le ocurrió a Mario Vargas Llosa, que siendo Premio Nobel de Literatura, aún recuerda el día en el que empezó a leer: “Seríamos peores de lo que somos sin los buenos libros que leímos, más conformistas, menos insumisos y el espíritu crítico, motor del progreso, ni siquiera existiría.” A la frase del peruano le podríamos sumar la cita del checo más conocido mundialmente, Frank Kafka: “Un libro debe ser el hacha que rompa el mar helado que hay dentro de nosotros.” Cómicamente, el gran Groucho Marx admitió que la televisión era muy educativa pues cada vez que alguien la encendía él salía de la habitación y se iba a otra parte a leer un libro.” Para todos ellos, y seguramente para todos nosotros, el libro es un motor innegable de cambio social.

Los beneficios de la lectura en la educación primaria, secundaria, superior y en la educación para toda la vida es incuestionable y nos podríamos referir a

cientos de investigaciones que enlazan los hábitos de lectura con muchas de las cosas buenas que nos pueden pasar a los seres humanos si confiáramos un poco más en los libros y en el poder de la cultura y de la educación. Solamente a través de la lectura podemos ser, parafraseando las citadas celebridades políticas y literarias, seres “sabios, afortunados, inconformistas, insumisos, críticos y progresistas”. Mejores seres humanos capaces de romper con el “hacha de la palabra” escrita y leída la pátina espesa y aparentemente incorruptible del mal mundano. En un país con tantos televisores per cápita y tan pocas bibliotecas visitadas la lectura se erige, sin duda, como en cualquier nación del mundo, como bálsamo poderoso que elimina la injusticia y genera cambios positivos, soñando colectivamente en nuevas soluciones para necesidades cada vez más alarmantes en un mundo que se renueva cada día y que solamente a través de la cultura y la educación podrá ser integrador, justo y plenamente intercultural.

LEER EN UN ENTORNO INTERCULTURAL

A pesar de la influencia exacerbado del capitalismo y de las tendencias consumistas llegadas del Norte, que todo lo homogeneizan, México sigue siendo una nación pluricultural (¿también intercultural?). Lo fue siempre, también antes de la llegada de los Conquistadores. La diversidad cultural mexicana conlleva una intrínseca diversidad lingüística, pues la cultura de cualquier grupo, comunidad o nación tiene una relación fundamental con el lenguaje. La lengua materializa cosmovisiones y consolida el pensamiento ancestral permitiéndole llegar hasta nuestros días desde el remoto lugar donde yacen los ancestros, padres del tiempo actual. La etnolingüística es la disciplina que estudia la intersección del lenguaje, por una parte, y la cultura, el pensamiento, la visión del mundo y la conducta por otra”. En México, como en otros países, es definen los grupos indígenas u originarios como los grupos que hablan una lengua indígena. Más allá de los elementos más místicos, holísticos, subjetivos o mágicos de la esencia cultural de estos grupos, su elemento más destacable y pragmático es la lengua con la que describen el mundo y se intentan comunicar con el mismo. En el mundo, hay más de 6,000 lenguas, la mitad de las cuales están a punto de desaparecer. 6,000 culturas sobreviven en la Tierra, pero la mitad de ellas están amenazadas.

El 50% de las lenguas del mundo se concentra en ocho países, siendo México uno de los afortunados estandartes de diversidad lingüística y cultural de este selecto grupo. Después del náhuatl, lengua en la que se comunicaban los aztecas constructores de la bella Tenochtitlán (ciudad lacustre que impresionó

a Hernán Cortés a su llegada al imperio de Moctezuma), la segunda lengua originaria más hablada del país es el maya, una lengua que de por sí ya constituye una familia ramificada de muchas lenguas que se derivan de un tronco principal que, como la ceiba, el árbol sagrado de esta cultura milenaria, permite unir las raíces con el cielo de los antepasados a través de la palabra escrita, de la palabra hablada y de la palabra recordada.

A la violencia contra los periodistas y contra los activistas sociales en México se le suma la violencia cotidiana, consolidada, focalizada y enormemente efectiva contra los grupos indígenas que pueblan el país de norte a sur y de este a oeste. De tez morena y de talante quedo y trabajador, las personas procedentes de comunidades indígenas suelen ser objetos de burla por parte de la población blanca y pudiente de las grandes ciudades, que se siente más emparentada con los viejos emporios coloniales que con la raíz original mexicana. Esta desintegración social ocasionada por la Conquista y sus excesos implica en la actualidad, tras quinientos años de dominación directa o indirecta, una desintegración identitaria flagrante. El alma del mexicano ciudadano suele negar, inconscientemente, por presión social o por gusto, el orgullo de formar parte de una nación pluricultural. Los medios de comunicación masivos, con su avasalladora política homogeneizadora y con su particular campaña racial en la que los blancos siempre son ricos y los morenos siempre son pobres logran legitimar y perpetuar una situación que, obviamente, no es ni debería ser así.

La ficción crea mundos desiguales, pero la ficción, en este caso a través de la lectura, también tiene el poder de enmendar los errores del pasado y de crear nuevos mundos. La lectura es una fuente sin fin de posibles soluciones a un problema que no por endémico debe pasar inadvertido. Necesitamos libros que hablen de nosotros, que hagan locales problemáticas mundiales y que nos ayuden a recordar quiénes somos individualmente y colectivamente como si fueran espejos identitarios sin parangón. En este sentido, nos debemos preguntar si la globalización ayuda y si acaso nuestros jóvenes prefieren consumir libros extranjeros sobre vampiros y superhéroes y no historias cercanas con las que realmente se puedan identificar.

Día de la Lengua materna.

Todos los que amamos la lectura en algún momento hemos soñado en ser productores de nuestros libros. En escribir las escenas que nos deben emocionar. La necesidad de saberse leído y protagonista, de consumir una historia conocida y familiar, es el motor del Proyecto Ja'ab.

LAS BIBLIOTECAS PÚBLICAS, BELLAS Y VACÍAS

Si preguntáramos a cualquier joven (o a cualquier adulto) cuándo fue la última vez que visitó una biblioteca pública quizás lograríamos que los gestores de las políticas públicas de fomento de la lectura se asustaran. Sí, las bibliotecas públicas, como demostraban las estadísticas del citado estudio de la Secretaría de Cultura de México, no son visitadas como se espera. ¿Cuál es el motivo? La televisión, sin duda, es un contrincante casi imbatible pero hay otros factores que pueden explicar esta desertización de usuarios y usuarias en la región donde hemos trabajado.

Enlazando con la necesidad de fomentar libros regionales (citada anteriormente) que faciliten una lectura cercana que emocione al lector con referencias familiares y con inputs reconocibles fácilmente nos sorprendemos al comprobar que en las bibliotecas públicas del área maya, por ejemplo, no existen muchas publicaciones de este tipo ni secciones destinadas a los más jóvenes. ¿Qué motivación puede tener un joven de 15 años para ir a una biblioteca pública si no encuentra ahí libros regionales o juveniles, libros llamativos y contemporáneos y, sobre todo, libros hechos por otros jóvenes como él, que sienten lo mismo que él y que plasman emociones compartidas? ¿Qué motivación tendrá este joven si los libros que puede leer, en muchos casos, son meramente de consulta o novelas escritas por autores extranjeros, de imaginarios ajenos y de cosmovisiones alejadas? ¿Qué motivación puede tener un joven indígena de 15 años si al querer leer un libro de aventuras sobre un joven mago del Mayab solamente encuentra historias sobre un mago inglés que se gradúa en Hogwarts? Todo lo emocionante, lo bonito, lo dramático, lo intenso... siempre sucede, a ojos del lector, fuera de las fronteras de México, de América Latina y de todos aquellos territorios medio olvidados en las grandes decisiones globales (y también de la ficción mundial) que, sin embargo, almacenan en su interior una abrumadora cantidad de elementos brillantes y propios que podrían llenar, por sí solos, cientos de bibliotecas.

Quizás los jóvenes del área maya no visitan las bibliotecas, pero estoy convencido de que a muchos de ellos y ellas les gustan estos espacios. La biblioteca es, por antonomasia, un lugar romántico y bello. Esta opinión no es inventada. Surge de tres conversatorios que hicimos con bibliotecarias y con usuarios/as de bibliotecas públicas del Estado de Yucatán. El primero se realizó en la costa de Progreso. El segundo, en el interior del estado, en Tekax. Y el tercero en Maní, una ciudad histórica y legendaria donde, según la tradición popular, viven los brujos de Yucatán (que no estudiaron en Hogwarts), conocedores de los secretos de la naturaleza.

En estas conversaciones, se detectó la importancia de poseer en las bibliotecas unos libros elaborados por jóvenes inspirados en temáticas regionales. Casi 700 bibliotecas se esparcen por los estados federales de Quintana Roo, Yucatán, Campeche y Chiapas entre selvas frondosas, playas paradisíacas, manglares, lagunas y cenotes sagrados que son las cuevas naturales que los antiguos mayas utilizaban para acceder al Xibalbá o inframundo. 700 espacios que reciben fondos anuales y que, poco o mucho, son defendidos y protegidos. ¡700 oportunidades para generar un cambio necesario! Las bibliotecas públicas son, en esencia, espacios defensores a ultranza del saber y de la cultura. Lo fueron, lo son y lo serán siempre. Tenemos dos opciones: olvidarnos de las bibliotecas, renegar de sus potencialidades y de sus enormes posibilidades y criticar su escasa capacidad de atracción o usarlas como altavoz de las nuevas metodologías participativas que requiere el mundo para ser un poco mejor, como plataformas de intercambio y de diálogo y de defensa de las tan denostadas libertad de expresión e interculturalidad en México. En las bibliotecas se puede leer y crecer y ninguna mente obcecada y poderosa puede prohibir que un niño, que un joven, que un adulto o que un adulto mayor sueñe e imagine nuevas rutas en el devenir colectivo. Las bibliotecas están ahí, esperando con los brazos abiertos, para ser utilizadas con cariño y responsabilidad.

Nuestro proyecto tiene muchos inicios y muchos motivos detonadores. Uno de ellos fue, sin duda, la imperiosa necesidad de dotar a las bibliotecas de la región maya de un material de calidad, innovador y atractivo que, realizado por jóvenes de la región, fuera un material de lectura cercano y llamativo que animara a los jóvenes lectores de la zona a profundizar sobre su identidad cultura individual y colectiva. Pero el principal fue la imperiosa necesidad de centrar la atención del mundo en la juventud y en el poder incorruptible que tiene para escribir el futuro.

LA JUVENTUD QUE DISEÑA EL MAÑANA

La juventud no es una masa uniforme ni callada. La juventud no es una masa acuosa o volátil, confundida o estéril. La juventud no es una masa conformista ni banal. Escuchemos el clamor de la juventud y podremos percibir el sonido victorioso del cambio, de la regeneración, de la metamorfosis necesaria que necesita nuestro planeta.

Irina Bokova, la flamante directora general de la UNESCO, dijo en alguna ocasión en el marco de uno de los Días Mundiales de la Juventud que “para

liberar el potencial que encierran los jóvenes debemos considerarlos como socios de primera línea". Bellas palabras para una realidad enajenada que no considera a los jóvenes como actores decisivos en el devenir global. Mileniales, ni-nis, parados, blasfemos, descocados, superficiales, improductivos... Quizás hay algo de cierto en todas estas afirmaciones, que no por categóricas tienen mayor verdad. Sí, no somos robots y todos los seres humanos, así como todas las generaciones (por fortuna), tienen una cara amable y una más oscura. Así nos crearon. Pero más allá de estos comentarios unidireccionales que proceden de una generación adulta que no fue capaz de prevenir la crisis económica y moral planetaria que vivimos hoy en día, creo que deberíamos fijarnos en otros datos más escalofriantes: la mitad de los jóvenes mundiales sobrevive con menos de dos dólares al día. Más de 100 millones de adolescentes no asisten a la escuela. 16 millones de mujeres adolescentes se convierten en madres y abandonan la formación. ¿Seguimos?

La situación de los jóvenes en la actualidad es denostada en todos los países del mundo según los contextos internos de cada país. ¿Por qué no cambiamos la crítica hacia los jóvenes por una crítica hacia la escasez vertiginosa de oportunidades que, globalmente, tienen para prosperar y, sobre todo, para ser escuchados? Para los opresores, la libertad de expresión no se niega solamente con violencia. También se niega negándola, es decir, impidiendo a los voceros del cambio, que suelen proceder de las nuevas generaciones, a usarla en pro del bien común.

La juventud es la protagonista de nuestra iniciativa. Es su motor, su eje vertebrador, su razón de ser, su motivo, su corazón y su destino. Más de medio millar de jóvenes se han vinculado, de forma orgánica e impulsiva, como se hacen las pequeñas revoluciones que siempre quisieron serlo, para convertir el Proyecto Ja'ab en una metodología pertinente, eficaz y reconocida que es un referente intercultural, educativo y participativo en la región maya. De manera independiente, sin apoyos iniciales, sin la seguridad de que el barco zarparía algún día a toda vela, nos aventuramos a descubrir los recodos de un océano que no conocíamos y que se nos desveló con su magnífico azul índigo, que es el color que usan muchas mujeres guatemaltecas indígenas al tejer sus bellos atuendos. Los jóvenes somos los grandes protagonistas de una experiencia fabulosa y formativa que tuvimos la gran suerte de compartir en un momento histórico que, definitivamente, marcó nuestro rumbo y nuestro proceder: el inicio de la Nueva Era pronosticada por el pueblo maya, que nos hospedó con candidez y solidaridad.

ES UN MOMENTO CÓSMICO PARA RECAPITULAR Y REINICIAR LA ANDADURA GLOBAL

Como ya dijimos en el anterior apartado, nuestra aventura colectiva tiene unos protagonistas concretos: los jóvenes. Nuestra aventura tiene, también un nombre: Proyecto Ja'ab (en la lengua maya que se habla en la Península de Yucatán -aquella que decenas de miles de personas aún hablan y conservan- ja'ab significa año). Nuestra aventura tiene una razón de ser (o varias). Y, por supuesto, tiene una fecha de nacimiento.

Después de un año de conjeturas y malos presagios, el 21 de diciembre llegó y nada aparentemente fatal le ocurrió a nuestro planeta. Muchas personas, animadas por ínfulas New Age o por un interés especialmente morboso creyeron en la llegada inminente del Fin del Mundo. La cultura maya, sabia conocedora de los tiempos celestes y de la infinitud cósmica, calculó que la noche del 21 de diciembre de 2012 el mundo moriría para revivir el día siguiente en una Nueva Era, que no tenía calendario y que, para muchos, era un salto al vacío, a la nada donde no existe ni el tiempo ni el espacio. Para esta cultura originaria, sabia conocedora, también, de los ciclos de la naturaleza, el 21 de diciembre era la oportunidad para despedir al Viejo Sol y dar la bienvenida al Nuevo Sol.

Tuve la suerte de asistir, en estas fechas, al Encuentro Nuevo Sol celebrado en Cancún, muy cerca de una playa turquesa y al lado de la pirámide de El Meco, que en el saber popular significa rubio. Unos amigos sacerdotes que residen en Mérida, mi ciudad adoptiva, me invitaron y para mí fue todo un honor acompañarles.

Estuvimos muchas horas despidiéndonos del viejo mundo purificándolo y lanzando deseos al vuelo por si el Nuevo Sol los quería cazar. La noche fue larga y cuando despuntó el nuevo día algo muy especial, que no sabría describir con palabras, ocurrió. Para comprender qué significó esta fecha para la cultura maya solamente tenemos que preguntarle, como hicimos con los bibliotecarios y los lectores yucatecos en los conversatorios. A continuación adjunto parte de un manifiesto que autoridades mayas de toda la región donde trabajamos, junto con diversas instituciones culturales y espirituales, rubricaron de manera conjunta para sentar las bases de lo que, para ellas, era la Nueva Era. Lo hicieron en Punta Gorda (Belize) el 15 de mayo de 2011:

“Las organizaciones participantes en el Onceavo Encuentro Lingüístico y Cultural del Pueblo Maya expresamos una vez más al mundo el pensamiento milenario de nuestras abuelas y abuelos y la profunda decisión de seguir siendo un pueblo con identidad histórica propia y seguir contribuyendo con nuestros conocimientos y aportes culturales al desarrollo de la humanidad. Como todas las culturas originarias del mundo queremos mantener nuestra identidad cultural y energética, conservar nuestras formas de ver el cosmos, los centros ceremoniales, nuestra manera de hablar y de pensar y, sobre todo, queremos hacer realidad la posibilidad de que –donde sea que vivamos– seamos respetados y que no haya discriminación, violencia ni pobreza.

La intención que nos alienta desde la vivencia es llevar un mensaje que promueva la necesidad de un cambio en la forma de experimentar la vida. Este llamamiento es un mensaje a toda la humanidad, sin distinciones, para que cambiemos el enfoque doloroso con que hemos asumido la existencia por un enfoque en concordancia con las enseñanzas de nuestros ancestros, de nuestros abuelos y abuelas, en armonía con la Madre Tierra y con el Universo. Lo hacemos desde un respeto profundo hacia todas las culturas y formas de ver el mundo. Partimos del reconocimiento de que todo lo que existe es la otra parte de cada uno y que todos somos parte de la evolución hacia un conocimiento colectivo, un nuevo renacer de la conciencia y la sabiduría superiores.

La solución es activar un proceso real de reencuentro de todas las culturas, de todos los pueblos y naciones. Sabemos que si encontramos un modo de juntarnos y unirnos habrá esperanza. Debemos fortalecer y desarrollar la conciencia humana que necesitamos para transformar lo injusto en justo y poder superar colectivamente los grandes cambios que se están produciendo a nivel físico en el planeta (...).

La búsqueda de una nueva época de luz y armonía no puede tener una humanidad basada en la economía militar ni en un sistema no equitativo de distribución de la riqueza representado en el dinero, la riqueza virtual y la especulación financiera. Promovemos un reencuentro basado en la necesidad de una reorganización de la sociedad, principalmente en el ámbito de los principios y los valores, el respeto por las culturas originarias, la educación, el arte y el medio.

Es necesario que se instale en toda la humanidad la conciencia de que, a partir de una nueva sensibilidad, se abrirá un campo de nuevas e infinitas

posibilidades. Por ello, se invita a todas las personas a sumar esfuerzos y a compartir la responsabilidad de cambiar nuestro mundo para iniciar el desarrollo de una nueva comprensión dirigida a la construcción de una sola Nación Humana y Universal. Todas y todos somos necesarios. No estamos aquí sin ninguna razón. Cada persona es importante y todas y todos tenemos un trabajo que llevar a cabo para contribuir y equilibrar nuestra Madre Tierra. Los antiguos sabios mayas señalaron a esta época como la edad de Itzá, una edad de conocimiento que comenzó a finales del año 2012. El ideal espiritual de esta Era es la acción basada en los conocimientos sagrados de las culturas ancestrales.”

Seguir siendo un pueblo con identidad histórica propia... llevar un mensaje que promueva la necesidad de un cambio en la forma de experimentar la vida... todo lo que existe es la otra parte de cada uno y todos somos parte de la evolución hacia un conocimiento colectivo... activar un proceso real de reencuentro... poder superar colectivamente los grandes cambios que se están produciendo... reorganizar la sociedad en base a los principios y los valores... una nueva sensibilidad... nuevas e infinitas posibilidades... compartir la responsabilidad de cambiar nuestro mundo...

El Proyecto Ja’ab bebió de este mensaje vibrante de cambio colectivo para generar un modelo genuino de gestión intercultural y educativa y de fomento de la escritura y de la lectura desde la sociedad civil a través de la colectividad, el altruismo, la creatividad y la reflexión generacional. La estrategia genuina de cambio social que propone el Proyecto Ja’ab parte de una confianza ciega en lo colectivo y en la solidaridad de pensamiento. Solamente compartiendo lo que somos y todo lo que sabemos seremos capaces de crecer socialmente, de romper diferencias y de superar lacras que ya se demoraron demasiado en desaparecer.

EL PROYECTO JA’AB Y LA MATERIALIZACIÓN DEL SUEÑO

Nuestro sueño colectivo nació, simbólicamente, encima de las cenizas del Viejo Mundo y entre los rayos del Nuevo Sol. Así fue, sin exageraciones ni hipérboles poéticas. Así queremos recordarlo, al menos, cuando el camino se convierte en una vía tortuosa y la fe es nuestro único aliento para seguir luchando por un fin que consideramos necesario.

El Proyecto Ja’ab inició su actividad real a principios de 2013, el año 0 de la Nueva Era. El año en el que, aparentemente, todo volvía a empezar de

nuevo. Reuniendo nuestras ganas enormes de defender la libertad de expresión y la interculturalidad, de dar voz a los jóvenes y de hacer algo realmente útil para la sociedad de manera colectiva para demostrar que somos dignos de liderar el futuro global empezamos a cosificar nuestros sueños, a hacerlos palpables, táctiles y reales. El Proyecto Ja'ab empezaba a existir, a ser, a pesar de las dificultades, sobre todo económicas, que hemos encontrado en el sendero.

El objetivo del Proyecto Ja'ab era (y es) construir una colección de libros que se reparta entre las bibliotecas públicas de la región maya para fomentar la lectura y renovar los acervos de los equipamientos públicos. Lo hemos hecho de un modo un tanto especial: creyendo en el poder de lo colectivo y en la necesidad de enlazar a los jóvenes con el compromiso cívico con todo lo público, decidimos que los autores de estos libros fueran ellos mismos. Que escribieran, a través de distintos lenguajes literarios, 12 libros elaborados en 12 ciudades distintas. Cada libro trata acerca de una temática diferente y los centros urbanos de la región maya, que son los mayores núcleos de población y los que, por convivencia con los avances de la modernidad, abandonan más rápido el enraizamiento cultural con la esencia maya, se convierten en escenarios de creación y reflexión. Los jóvenes de la región maya, cuando el proyecto concluya, podrán leerse entre ellos, conocerse y autoreconocerse, vincularse a través de los libros y encontrar puntos en común en una zona totalmente pluricultural, donde confluyen jóvenes mestizos, de tez blanca, indígenas, afrodescendientes, extranjeros, hijos y nietos de emigrantes libaneses, católicos, adventistas, protestantes, etc. Todos ellos, sin excepción y sin diferencias, han tenido voz y un espacio muy especial en nuestra colección.

La producción de los libros se realizó a través de talleres participativos y temáticos que se fueron concadenando a medida que el proyecto iba avanzando. Existe una red de caminos blancos llamados sacbé que los mayas antiguos seguían para unir los centros ceremoniales. Hay una gran ritualidad en esta tierra y nosotros también nos impregnamos de este espíritu. Nosotros, como ellos, también andamos por el sacbé uniendo, en este caso, talento y mensajes que fluyeron desde la inspiración colectiva.

Nuestros doce libros simbolizan los 12 meses de este año 0 que ya queda un poco lejos (estamos a mediados de 2016) pero cuyo mensaje no perece. Algunos de ellos ya se están imprimiendo con el apoyo de varios fondos que hemos ido logrando y los otros lo harán, espero, próximamente. Al final, estos doce libros tan especiales se diseminarán por todo el territorio maya expandiendo un

mensaje optimista de cambio que surge del corazón de la juventud, del lugar profundo y lejano donde nacen los sueños. Es para incrementar el número de lectores y el número de usuarios de las bibliotecas públicas que este proyecto –el Proyecto Ja’ab- ofrece los 12 libros, de gran valor añadido, que ensalzan el poder de lo público y constituyen materiales de calidad gratuitos y de libre acceso para toda la población. Nuestra innovación educativa es un experimento (creemos que exitoso) y pretende revertir los índices de absentismo en las bibliotecas y la falta de hábitos de lectura a través de la confección colectiva de libros hechos por los propios jóvenes que, en su momento, serán los consumidores de dichos materiales, promoviendo la lectura cercana y regional con estética autóctona.

A través de esta herramienta educativa y cultural de excepción, también se logran vencer las lacras que queremos eliminar desde su raíz, como el tedio, la falta de oportunidades y de cohesión social entre los jóvenes en la región maya, la falta de un compromiso cívico con los espacios públicos, etc. La solución es literaria, educativa, horizontal, debatida y custodiada por el diálogo permanente y la cooperación voluntaria e intercultural. Pretende ser un ejercicio que permita fomentar la lectura a nivel regional con contenidos cercanos y vividos por los lectores y los protagonistas de las historias casi en el mismo instante, pues los lectores son productores de sus propias historias.

Las causas para que un joven no lea son muchas (como hemos visto anteriormente) pero todas, en su mayoría, están asociadas a la falta de tiempo y, sobre todo, al desinterés (en la mayoría de las encuestas) y también (aunque no de manera expresa en las encuestas) a la falta de modelos en casa que entreguen como herencia el amor por la lectura. La falta de hábitos de lectura los origina, en primera y última instancia, la propia sociedad (la misma que queremos entusiasmar con nuestra propuesta), que es la que elige gobiernos poco receptivos e inoperantes en muchos casos, la que sigue ciegamente las leyes de un mercado arrebatador y la que elige vivir en un amplio estado de confort ficticio donde es inviable plantearse alternativas porque no existen herramientas para lograr cambios.

Pero nosotros lo hicimos. Porque vivimos ya en la Nueva Era y miles de oportunidades surgen si somos capaces de generarlas con esfuerzo, determinación y mucho amor por el espacio público compartido.

El resultado de los viajes, los talleres y las largas horas de carretera, de correcciones, de revisiones y de esfuerzo colectivo son estos doce títulos, elaborados en estas doce ciudades sobre las siguientes temáticas:

Memorándum (San Salvador, memoria histórica), El renacimiento (Copán Ruinas, patrimonio); Mi bello Atitlán (Santiago Atitlán, fe y espiritualidad); Patojos y patojas de Jocotenango (activismo juvenil y arte urbano constructor de paz); Belizean rhythms (Belize City, música); Bitácora (Tulum, arte); Etail-suku'un (Cancún, identidad); La semántica intercultural (Valladolid, lenguas originarias); Somos (Mérida, mujer); Ahí donde se quiebra la piedra (Campeche, creación literaria) y Radiografías (San Cristóbal de Las Casas, adultos mayores). El Salvador, Honduras, Guatemala, Belize y México hermanados a través de los libros gracias a una iniciativa independiente y horizontal, popular y libre como el viento que nos impulsó, cada día, para que no aminoráramos el paso.

A través del Proyecto Ja'ab se ha demostrado que los jóvenes de la región maya actual están motivados para crear y para expresarse. Si no lo hacen más no es porque no tengan ganas o porque no consideren que sea importante sino porque, en muchos casos, quizás no tienen la vía ideal para difundir su mensaje. ¡Abran bien los oídos, tenemos ganas de expresarnos! ¡Abran bien los ojos, más de 1.500 páginas están dispuestas a revolucionar el panorama editorial de la región maya y de sus bibliotecas públicas!

La semilla del Proyecto Ja'ab se puede encontrar en el libro Ja'ab, que autopubliqué a principios del año 2012. Dicho libro contenía 12 historias, desde el nacimiento de un bebé en San Salvador hasta el paseo nocturno y decembrino con rictus fantasmal de alguien que ya ha muerto en San Cristóbal de Las Casas, que pretendían demostrar que, seamos de donde seamos, somos iguales y todos buscamos lo mismo: amor, comprensión, compañía, justicia y libertad. Cada historia acontecía en las 12 ciudades mencionadas anteriormente. El libro era mi manera de honrar una tierra que, desde el año 2008, siempre me ha abierto las puertas con calidez. El libro era una manera, también, de intentar lograr el sueño de convertirme en escritor.

Desde el momento en el cual vi el libro impreso tuve unas ganas irrefrenables de compartir la ilusión de ver el primer libro (el primer hijo) con otros jóvenes que, como yo, siempre quisieron vivir esta sensación catártica. Empecé el año 2012 con este objetivo y lo terminé materializándolo con el inicio del Proyecto Ja'ab. Dicha iniciativa se puede definir de muchas maneras, todas ellas válidas, pero es, sobre todo, un intento amplio e integrador para que muchos jóvenes logren sentir lo que yo sentí aquella tarde de invierno tropical en la Imprenta Unicornio de Mérida desde donde, casualmente, ya se han impreso tres libros del Proyecto Ja'ab que están a punto de ser distribuidos. Sí, los sueños se cumplen.

EL MOSAICO DEL ÁREA MAYA

El trabajo colectivo del Proyecto Ja'ab ha integrado a jóvenes (y también a adultos mayores en dos de los libros, y niños y niñas) de todas las edades comprendidas entre los 14 y los 30 años. Han sido, mayormente, jóvenes de origen urbano y hablantes de español, pero también han participado jóvenes procedentes de la cultura maya peninsular, de la cultura chortí (Honduras), de la cultura tz'utujil (Guatemala), de la cultura garífuna (Belize) y de otras culturas originarias de la región.

Jóvenes de todos los orígenes sociales posibles, aspectos, personalidades, historias y visiones del mundo se han unido en un frente común para fomentar la lectura. La gran riqueza de esta variedad generacional se aprecia en los 12 libros de la colección, que conforman un entramado colorista y vibrante, un mosaico del pensamiento urbano juvenil actual en la región maya, lugar de contrastes y de hechos históricos relevantes. Una región que integra una de las fronteras más transitadas del planeta, donde acaecen terribles atentados contra los Derechos Humanos. La ciudad más peligrosa del mundo (San Pedro Sula) se encuentra en esta zona, donde también se registran altos índices de bullying y de violencia intrafamiliar y escolar, así como altos niveles de abandono escolar, de racismo, de segregación de los pueblos indígenas, de violencia de género, de falta de oportunidades, de desigualdades económicas flagrantes, de delincuencia y, finalmente, de falta de hábitos de lectura. Entre muchas otras brechas.

Una región muy compleja a nivel social, con ciudades macro-turísticas (Cancún y Tulum, en la Riviera Maya) que desdibujan las identidades propias; con urbes donde la delincuencia y el vandalismo son salidas comunes a situaciones de escasas posibilidades de progreso personal (San Salvador, Copán Ruinas, la periferia de Antigua Guatemala y Belize City); con espacios urbanos que pretenden integrar la multiculturalidad y vencer el racismo endémico de la región (San Cristóbal de Las Casas) y con ciudades que perviven en un equilibrio interesante pero frágil entre los vaivenes de la modernidad (casinos, grandes centros comerciales y modos de consumo impropios de la región) y de la tradición (Mérida y Campeche) y en relación directa con el imaginario indígena (Santiago Atitlán, Maní y Valladolid).

El Proyecto Ja'ab es, eminentemente, una iniciativa intercultural. Centenares de manos de orígenes y cosmovisiones diversas, resguardadas por el paraguas maya que a todas cobija, han escrito historias sobre la desaparición forzosa en la

Guerra Civil de El Salvador y la tristeza de las madres de los desaparecidos, sobre el desplazamiento interno, sobre reyes que renacen en las legendarias ruinas de Copán en un día de eclipse, sobre leyendas que brotan del eterno Lago Atitlán y los volcanes que lo custodian, sobre la construcción de paz que artistas urbanos hacen día a día en su vida cotidiana, sobre la música y las tradiciones de los garífunas y su convivencia con el lejano pasado africano, sobre el arte unificador, sobre la identidad difusa en Cancún, sobre el uso del maya para ser seres más cívicos, sobre los personajes que conforman el imaginario yucateco, sobre la Noche de Muertos que en el Mayab se conoce como Janal Pixán y sobre los abuelos.

El Proyecto Ja'ab pretende promover el desarrollo comunitario urbano y la reflexión colectiva fomentando el trabajo creativo alrededor de 12 temáticas importantes para el ser humano que pueda promover, a la larga, la misma reflexión literaria en otros lugares del planeta, pues la fórmula participativa utilizada sirve en cualquier lugar y de la misma forma. Por esto es un proyecto que tiene tanta fuerza y que es fácilmente replicable en otras partes de la región, de Latinoamérica y del globo. La comunicación intercultural, la literatura y la actividad colaborativa son, para el Proyecto Ja'ab, herramientas educativas para luchar por una libertad de expresión amplia y válida que muestre los complejos entramados reflexivos de los jóvenes de una región única en el mundo, que es crisol y mosaico.

UNA EDITORIAL URBANA

La fase de producción del Proyecto Ja'ab es ciertamente genuina. Entre todos y todas, creamos un libro de investigación periodística, un cómic, un libro de leyendas, un libro de pensamientos y de crítica social, un libro fotográfico, un libro de arte, un libro de ensayos y teatral, un diccionario de traducción español-maya, un libro de cuentos, un poemario, una novela y un libro de entrevistas gracias a la colaboración de centenares de jóvenes y de decenas de asociaciones civiles y entidades que decidieron sumarse a nuestra aventura por el sacbé: el Museo de la Palabra y de la Imagen y el Colectivo Co-Madres (El Salvador); la Asociación de Teatro Chortí (Honduras); la Biblioteca Puerta Abierta, la biblioteca municipal de Santiago Atitlán, el Centro Educativo Comunitario Tz'utujil, la asociación Pueblo a Pueblo, el Archivo Digital Atitlán y el proyecto socioeducativo Los Patojos (Guatemala); la comunidad garífuna de Dangriga (Belize) y el Festival de los Mundos Posibles, la escuela secundaria de Cancún 15 de Mayo, la Biblioteca Municipal de Maní y la Feria Internacional de la Lectura del Estado de Yucatán (entre un largo etcétera) en México. Decenas han sido, también, los amigos y amigas que nos apoyaron de manera desinteresada y desde todos los ámbitos.

Pero la segunda fase, la de edición de los libros, la de conversión de los textos en material de lectura, es igualmente sorprendente e innovadora, y genuinamente educativo. Siguiendo la estela colectiva que nos marcó el paso desde el principio, decidimos elegir una de las ciudades participantes como epicentro del Proyecto Ja'ab y establecer ahí una editorial sin precedentes. La elegida fue Mérida, la Ciudad Blanca, la T'hó maya y la capital del Estado de Yucatán. Ahí, diez universidades, como diez dedos de dos manos productivas y trabajadoras, se vincularon para profesionalizar a sus estudiantes en diversas fases editoriales del proyecto y para que cada uno de ellos aportara su particular grano de arena.

Las universidades encargadas de editar colectivamente los 12 libros fueron la Universidad Autónoma de Yucatán-UADY (corrección de estilo y revisión), la Universidad Marista (redacción de uno de los 12 libros y diseño de campañas promocionales del proyecto), la Escuela Superior de Artes de Yucatán (ilustración), el Centro Universitario Felipe Carrillo Puerto (diseño de una campaña de socialización de los libros), la Universidad Interamericana de Desarrollo-UNID (filmación de pequeños reportajes periodísticos sobre el fomento de la lectura), la Universidad Nacional Autónoma de México-UNAM (estrategias interculturales de fomento de la lectura de la colección a través de relatogramas promocionales) y la Universidad Mesoamericana de San Agustín (campaña de comunicación local del Proyecto Ja'ab).

Destacamos especialmente, por su peculiaridad, la participación de la Universidad del Valle de México-UVM que, a través de sus estudiantes de Arquitectura, ideó un centro cultural inspirado en el Proyecto Ja'ab e incluso presentó las maquetas en un acto público. También destacamos la participación de los alumnos y alumnas de la TSU en Diseño Digital (Área de Animación) de la Universidad Tecnológica Metropolitana-UTM, que durante largos meses versionaron los 12 libros colectivos y el libro matriz (de mi autoría) en breves cortometrajes animados, creando de este modo la primera película de animación realizada por jóvenes de la región a coste 0. La colaboración de las universidades emeritenses es una pieza de importancia indiscutible para nuestro proyecto y es un referente para crear nuevos espacios de cooperación universitaria en la región.

De todas ellas, cabe agradecer la participación fiel e imprescindible de la Universidad Modelo que, a través de su Escuela de Diseño, de la maestra Ana Bretón y de los alumnos (ya egresados) Arbee, Annie, Jessica, Óscar, Eduardo, Luis, Ady, Bruno Carlos y Manuel) que realizó el diseño y la

maquetación de los 12 libros y también los logotipos de SOM Editorial Colectiva y del ProyectoJa'ab. Por ello, la Guía de Diseño Mexicano nos reconoció, en la Ciudad de México, por ser la mejor práctica de diseño universitario del país. Los libros contienen, en sus portadas, los glifos del Nuevo Lenguaje Maya cedidos por la artista salvadoreña Frida Larios, gran amiga del Proyecto Ja'ab. Larios hizo una investigación profunda de los glifos antiguos del pueblo maya para diseñar nuevos iconos visuales reconocibles por todas las comunidades originarias que, por ejemplo, no sepan leer. Las formas curvas, los colores y los motivos... todo apela al alma maya de todos los habitantes de esta tierra. Esperamos que nuestros libros también lo hagan.

SOM EDITORIAL COLECTIVA NACIÓ PARA QUEDARSE

Cuando los 12 libros ya estaban listos y maquetados era el momento de buscar un sello editorial que los publicara.

Inmediatamente supe que la mejor solución era crear el nuestro. Para lograr que el Proyecto Ja'ab se termine con éxito y que otros proyectos basados en el mismo modelo participativo se puedan realizar creé en Mérida, Yucatán, una asociación civil sin fines de lucro y legalmente registrada que se llama SOM Editorial Colectiva, que nació el 21 de mayo de 2014, Día Mundial de la Diversidad Cultural para el Diálogo y el Desarrollo. En mi lengua natal, que es el catalán, som significa somos. La editorial pretende publicar libros elaborados de manera colectiva (sobre todo por jóvenes u otros colectivos vulnerables como las mujeres, la infancia o los adultos mayores) que traten la temática de la identidad como eje principal.

El logotipo de SOM, realizado de manera colectiva con estudiantes de la Universidad Modelo, incluye un gran ojo como elemento central. Un ojo que lee, que vigila, que busca, que nunca se cansa de desgranar el grano de la paja, como nos ocurre a nosotros. El logotipo del Proyecto Ja'ab, sin embargo, es una mazorca (elemento troncal de la cosmogonía maya y mesoamericana) que emula el 0 maya. La literatura como alimento que brota y que nutre el alma y el espíritu en el año 0 en el cual todo volvió a empezar de nuevo. La mazorca incluye 12 colores que son los mismos que conforman las portadas de los 12 libros. Del blanco al chocolate, la colección del Proyecto Ja'ab es una evolución física de los colores más claros, a los colores neutros y a los colores más oscuros, de tonalidades terrosas y cálidas. Algunos han querido ver los distintos tipos de pieles

que habitan en la región en estas tonalidades. Otros, los distintos tipos de maíz. Hay opiniones para todos los gustos pero sí, la intención básica de la diversidad cromática era mostrar, también, la diversidad cultural que sobrevive en esta región bendecida por dioses del sol, de la noche, de la lluvia y del inframundo.

A través de la literatura promovida por SOM, los jóvenes se reidentifican con sus raíces y las reivindican y de este modo se promueve la autoestima regional y el surgimiento de nuevos sectores artísticos y educativos emergentes. El cambio social parte de la revolución ciudadana y de la participación de todos los actores de la sociedad y esto es precisamente lo que pretende el Proyecto Ja'ab en la región maya actual y SOM Editorial Colectiva en todas sus actividades no lucrativas: motivar el movimiento, la crítica, la participación activa y la conciencia de los jóvenes para estimularlos en la lucha por un mundo mejor, siempre a través de la educación y de la implicación social.

La intención de SOM Editorial Colectiva es seguir creciendo en los próximos años para poder expandir y replicar el modelo creativo y pedagógico del Proyecto Ja'ab en otras regiones del mundo vinculando a los jóvenes a través de los libros y de la introspección literaria, colectiva y profunda de sus identidades compartidas.

SOM Editorial Colectiva no utiliza una metodología teórica en sus proyectos (se fía bastante de la improvisación y de los procesos creativos de expiación y de introspección colectiva de los autores y autoras) pero si lo hiciera sería, sin duda, la Investigación-Acción Participativa (IAP). De fuerte tinte cualitativo, la IAP pretende obtener resultados fiables y útiles para analizar situaciones y/o contextos colectivos basando la investigación en la participación de los colectivos, que pasan a ser sujetos activos de su propio autoconocimiento, controlando el proceso de manera protagónica.

La IAP quiere cambiar el mundo de manera colaborativa y reflexiva. La IAP no es un corpus de ideas monolítico y rígido sino una orientación pluralista de nuevos conocimientos y cambios sociales. La investigación basada en los principios de la IAP tiene sentido a través de los esfuerzos colectivos por transformarlos y consiste en una opción para la producción de conocimiento social desde la dialéctica vida-historia concreta de la praxis colectiva. Es una expresión que refleja coherentemente la voz popular y su acción constituye la expresión de la voluntad y de la decisión comunitaria del empoderamiento popular.

Desde SOM Editorial Colectiva creemos firmemente en la importancia de la educación no formal, pero también en las forzosas modificaciones que el sistema formal de educación debe realizar en sus programas académicos para que se promueva, entre los más jóvenes, todo tipo de capacidades y habilidades, sobre todo las expresivas y conductuales. Creemos, también, que la propia sociedad, en todas sus áreas (no solamente en la educativa) tiene que confiar en nuevos parámetros de conocimiento, solidaridad y construcción colectiva. Por último, creemos en los postulados del pedagogo brasileño Paulo Freire y los aplicamos en nuestra práctica literaria:

- “La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra”
- “El acto de escribir implica replantear, innovar y transformar”
- “Aprender implica percibir, repensar y sugerir”
- Aprender y escribir son procesos sincrónicos que permiten la ruptura de paradigmas mediante la conciencia cotidiana”
- Tenemos, en SOM Editorial Colectiva, un manifiesto que describe fielmente nuestro espíritu y nuestra misión:

“SOM Editorial Colectiva nace del poder revolucionario de la literatura, de la colectividad, del grupo y del acuerdo, del respeto y de la colaboración, de la diversidad y del pluralismo, del intercambio y del diálogo, de la reflexión identitaria, de la libertad, de la ilusión, de la palabra y del silencio, del recuerdo y de la memoria, de la democracia y de la igualdad, de la creatividad y de la imaginación, de la participación entusiasta e idealista, de nuestra parte más humana, del corazón del planeta, de la tierra, de la raíz, de la búsqueda colectiva por responder preguntas eternas, del pueblo y del contacto entre pueblos, del talento y de la verdad, de la crítica constructiva, de la necesidad de fomentar la lectura, del deber por construir una sociedad preparada y culta, de la oportunidad de diseñar un nuevo mundo cargado de infinitas posibilidades”

EL ÁREA MAYA, NUESTRA PLATAFORMA DE TRABAJO COLABORATIVO

SOM Editorial Colectiva nació en el corazón de la región maya, en la capital del Estado de Yucatán, la Ciudad Blanca de los conquistadores Montejo, la vieja ciudad maya de Th'ó. La región maya cuenta con innumerables posibilidades para la reflexión, la creación artística y la producción de materiales editoriales que permitan reconocer la contrastada realidad de los jóvenes pero también sus enormes capacidades para superar realidades duras y para fungir cambios positivos en sus entornos más cercanos.

Creemos firmemente en las enormes potencialidades que tiene esta tierra maravillosa bendecida por los dioses, sobre todo por Chaac, el Dios de la Lluvia, narigudo y solemne, que en pleno trópico estalla cuando uno menos se lo espera fertilizando la tierra y las almas.

El área maya, con sus grandes contrastes y su riqueza cultural de incalculable valor, es una región que concentra, en su pequeño espacio geográfico, todos los retos, las desigualdades y las grandes oportunidades de los jóvenes mesoamericanos y latinoamericanos y es el mapa operacional del Proyecto Ja'ab. De gran enraizamiento indígena, el área maya también dispone de una red urbana en proceso desigual de crecimiento y pluralización.

Es en las ciudades y en los entornos urbanos donde hemos desarrollado donde nuestra metodología porque es en las ciudades donde se vive un mayor desarraigo juvenil con las tradiciones originarias y el imaginario colectivo, plagado de historias, mensajes y anécdotas que los jóvenes del Proyecto Ja'ab han logrado retener modernizándolos para la una lectura más actual y cercana.

En todo el mundo, las ciudades son centros, tradicionalmente, de difusión de nuevos saberes y de nuevas prácticas que pueden ayudar a congeniar la superación de retos actuales con valores que respeten el patrimonio, la tradición y los saberes del pasado. Las ciudades del área maya no disponen de ninguna herramienta cultural alternativa, horizontal y rompedora que les permita vincularse de una manera reflexiva y simbólica. El Proyecto Ja'ab, con su propuesta editorial e intercultural, permitirá romper esta tendencia y alimentar, en primera instancia, las bibliotecas públicas de la región y en un segundo nivel los centros de saber, escuelas, organizaciones sociales y universidades para fomentar la lectura con contenidos regionales y juveniles hechos por los propios jóvenes. La juventud de la región, de grandes contrastes, se conocen y se reconocen a través de los libros, que fungirán como espejos identitarios que permitirán una reflexión sana y rica sobre los recodos más profundos de la esencia generacional.

Este ejercicio cultural e identitario novedoso ha permitido, también, dinamizar las redes de intercambio urbano, reconocer nuevos talentos y nuevos artistas jóvenes, poner en primera plana sus esfuerzos por dedicarse al arte y a la literatura y, sobre todo, en un futuro próximo, nutrir las bibliotecas públicas de la región, muchas de ellas depauperadas o con catálogos insuficientes, con una colección de 12 libros que renovará contenidos, hábitos y conciencias.

Todo ello en una región muy compleja a nivel social, con ciudades macro-turísticas (Cancún y Tulum, en la Riviera Maya) que desdibujan las identidades propias; con urbes donde la delincuencia y el vandalismo son salidas comunes a situaciones de escasas posibilidades de progreso personal (San Salvador, Copán Ruinas, Jocotenango en la periferia de Antigua Guatemala y Belize City); con espacios urbanos que pretenden integrar la multiculturalidad y vencer el racismo endémico de la región (San Cristóbal de Las Casas) y con ciudades que perviven en un equilibrio interesante pero frágil entre los vaivenes de la modernidad (casinos, grandes centros comerciales y modos de consumo impropios de la región) y de la tradición (Mérida y Campeche) y en relación directa con el imaginario indígena (Santiago Atitlán, Maní y Valladolid). Y éste es solo un bosquejo muy sencillo de la situación actual.

Una región que integra una de las fronteras más transitadas del mundo, donde acaecen terribles atentados contra los Derechos Humanos. La ciudad más peligrosa del mundo (San Pedro Sula) se encuentra en esta zona, donde también se presentan altos índices de bullying y de violencia intrafamiliar y escolar, así como altos niveles de abandono escolar, de racismo, de segregación de los pueblos indígenas, de suicidio, de violencia de género, de falta de oportunidades, de desigualdades económicas flagrantes, de delincuencia y, finalmente, de falta de hábitos de lectura. Entre muchas otras brechas.

La escritura colectiva, la que ahonda en las raíces y en las preocupaciones reales de nuestras sociedades, la que une y compromete y la que permite radiografiarnos y creer en la verdadera libertad de expresión es el motor de este sueño y también de SOM Editorial Colectiva, la entidad sin fines de lucro que tengo el honor de presidir

Mérida es la encrucijada urbana de nuestro camino colectivo, que ha paseado literariamente por otras 11 ciudades (San Salvador, Copán Ruinas, Santiago Atitlán, Antigua, Belize City, Tulum, Cancún, Valladolid, Maní, Campeche y San Cristóbal de Las Casas) a través de 12 reflexiones acerca de las 12 temáticas que alimentan nuestros 12 libros, uno por cada mes de este ja'ab tan especial.

Hemos sufrido mucho pero hemos aprendido aún más, y hemos dedicado muchas horas y mucho esfuerzo para que esta primera colección colectiva regional, de carácter totalmente independiente, sea una realidad. En ningún momento hemos dejado de caminar, de sembrar semillas para que el sueño literario fructificara, acompañados por muchos jóvenes y niños que quisieron

expresarse porque apreciaban en nuestra plataforma creativa un espacio de intercambio y de sabiduría tejido colectivamente. La lucha ha sido (es aún) muy dura, pero es el momento de hacer grandes cosas porque la Nueva Era está plagada de grandes retos. Poco a poco, el camino se ha allanado y parece mentira admirar lo que hemos recorrido ya. Estamos a punto de alcanzar nuestra meta. Muchos recuerdos nos animan a seguir adelante. Estamos emocionados. Estamos felices. Sin la colaboración y el diálogo entre personas de distintas razas, clases sociales y religiones, procedentes de la cultura maya que a todos abraza e integra, esto no hubiera sido posible jamás.

LLEGAN LOS RECONOCIMIENTOS

Por su espíritu genuino, el Proyecto Ja'ab y SOM Editorial Colectiva han recibido numerosos premios y reconocimientos a nivel regional e internacional, antes, incluso, de haberse impreso la colección y de haberse repartido por las bibliotecas públicas. Después de vencer en la I convocatoria Iberbibliotecas de la Secretaría General Iberoamericana y del CERLALC-Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe), el Proyecto Ja'ab fue una de las tres iniciativas emprendedoras ganadoras a nivel mundial (entre más de 250) de la Youth Citizen Entrepreneurship Competition, convocada por la UNESCO y la Goi Peace Foundation. En 2014, el Proyecto Ja'ab también ganaba una mención en el Premio México Lee 2014 (Gobierno de México, OEI y Editorial Santillana) y se hacía con el Premio Nacional de la Juventud en España en la categoría de Comunicación Intercultural. En 2015 el Proyecto Ja'ab ganó el Premio Saberes para la ciudadanía – Interculturalidad hacia buenas prácticas educativas convocado por el Instituto Iberoamericano del Patrimonio Natural y Cultural del Convenio Andrés Bello (con sede en Quito, Ecuador) y en 2016, de momento, ha ganado la I convocatoria Ibercultura Viva de la Secretaría General Iberoamericana y una mención en el Premio Latinoamericano a la Excelencia Educativa, también en Ecuador, a través de la Fundación FIDAL. Esperamos que la Cátedra Intercultural “Córdoba Ciudad de Encuentro” reconozca nuestra labor de educación inclusiva y de innovación intercultural.

De todos estos premios recibidos hasta la fecha, quisiera destacar el recibido a través del Instituto Iberoamericano del Patrimonio Natural y Cultural del Convenio Andrés Bello, con sede en Quito. La premiación en este prestigioso concurso implicaba una estancia de varios días en la ciudad de la Mitad del Mundo compartiendo con instituciones académicas y gubernamentales la metodología innovadora e intercultural del Proyecto Ja'ab. Como coordinador del mismo, me reuní con la Viceministra de

Educación Intercultural de Ecuador y juntos dialogamos sobre la necesidad de impulsar metodologías similares en su país. Esta experiencia ecuatoriana dio alas al Proyecto Ja'ab y le permitió soñar en posibles réplica en otros lugares de Iberoamérica. Ya estamos trabajando, mientras se termina el Proyecto Ja'ab, en el planteamiento de otras iniciativas similares en otros rincones de México y de América Latina. Esperamos que en los próximos meses se puedan concretar más ideas y más apoyos.

La visita a Ecuador coincidió con una de las fechas más importantes del calendario litúrgico andino. Tuve la fortuna de vivir personalmente la ritualidad añeja y orgánica del Inti Raymi, la Fiesta del Sol, la llegada del verano, en las afueras de Otavalo, conocido por sus mercados de artesanías. Allí, la magia de la cultura inca abrazó la cultura maya y el Proyecto Ja'ab y sentí que la metodología de escritura colectiva aún se puede expandir muchísimo más, pues todos los seres humanos tenemos mensajes en nuestro corazón y todos los seres humanos tenemos la necesidad de ser escuchados y recordados cuando ya no estemos en este mundo y nos perdamos entre las estrellas que rigen las cosmovisiones de los pueblos originarios de la bella América, de cuyos aprendizajes deberíamos aprender muchas cosas.

A MODO DE CONCLUSIÓN

La cultura maya es conocida, entre otras muchas cosas, por sus célebres textiles. Su capacidad urdidora es loable y las manos de las mujeres indígenas son capaces de tejer verdaderas maravillas. Los jóvenes de esta región, a través del Proyecto Ja'ab, han urdido un tejido de palabras, de historias, de leyendas, de versos y de mensajes que se podrá leer próximamente en 1,000 bibliotecas públicas y espacios de promoción de la lectura, teniendo presencia también en las redes sociales y en plataformas digitales. Es un textil muy especial, que contiene un pedacito de alma de cada uno de los más de 600 jóvenes que han colaborado de manera interesada. La lectura de la colección promovida por el Proyecto Ja'ab promete muchas horas de sorpresas, emociones y aprendizajes a quienes se acerquen a estos libros genuinos, viajeros y caminantes.

Nuestra metodología de educación inclusiva e intercultural, no formal y formal a la vez, que parte de la sociedad civil plenamente y que es independiente en su totalidad, es una garantía para que sigamos pensando que la instauración de una plena libertad de expresión en un contexto igualitario, integrador, equitativo, participativo, formado, culto, autodidacta, creativo, cívico, respetuoso, divertido, colorista, dinámico y optimista es posible, pues así será si sabemos leer, con ojo revolucionario, la Nueva Era.

||| ¿LO QUE VEO ES LO QUE SOY? MUJERES Y HOMBRES A TRAVÉS DE LA PUBLICIDAD

RESUMEN

La importancia de la publicidad en nuestros días es un hecho que no admite discusión. Además de mover ingentes cantidades de dinero, mediante ella se transmiten multitud de significados que impregnan los objetos anunciados, asociando valores a los productos que luego compraremos. En el presente trabajo, utilizando un recurso didáctico diseñado para tal fin, pretendemos abordar los estereotipos de género que la publicidad transmite en los anuncios, favoreciendo así la reflexión de los estudiantes entre lo que la publicidad transmite y lo que sería realmente deseable.

PALABRAS CLAVE: Publicidad, género, estereotipos, adolescentes.

ABSTRACT

The impact of advertising in today's world is not arguable, as the enormous quantities of money expend on campaigns proof. The announced objects communicate many veiled meanings and moral values associated with the products that we will buy afterwards. In this work, using a didactic resource designed for this goal, we aim to approach the gender stereotypes transmitted in the commercials. By this way, the students will be able to think about the moral values and the ethical implications presented in the commercials.

Key words: Advertising, gender, stereotypes, teenagers.

¿LO QUE VEO ES LO QUE SOY? MUJERES Y HOMBRES A TRAVÉS DE LA PUBLICIDAD

1. INTRODUCCIÓN

En los días actuales nos encontramos inmersos en una sociedad donde los medios de comunicación audiovisual han adquirido un protagonismo desconocido en décadas pretéritas. Dentro de esos medios, la imagen se ha convertido en el núcleo que organiza los mensajes y discursos sociales de los que, día a día, somos víctimas. Estemos más o menos conformes con este hecho, no debemos obviar que todas las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) actúan como medios de transmisión de significados y valores.

La publicidad, tan criticada como desconocida, es un potente medio de comunicación que transmite información a los consumidores acerca de productos existentes en el mercado. Tal y como apunta Soley- Beltrán (2008: 83) “Desde la primera explosión del consumismo en el mundo occidental a mediados del siglo XIX, la importancia de la publicidad como espacio de representaciones sociales, ideológicas o culturales, pero también como portadora de valores, no ha dejado de crecer.” Sin embargo, la publicidad no es únicamente un medio para dar a conocer productos o transmitir información, sino que, su complejidad y multidisciplinariedad la hacen especialmente útil en el ámbito educativo, pues con ella no solo contamos con un recurso de gran poder motivador, sino que, a través de ella, tenemos la oportunidad de trabajarla en diferentes contextos y materias. Asimismo, en un mundo, y en un sistema educativo, donde lo importante es que el alumnado adquiera las competencias clave necesarias para su posterior integración en la sociedad, la publicidad es, también un buen recurso para el trabajo de las mismas, a la vez que un contenido altamente motivador gracias a su constante presencia en la vida cotidiana (Moreno, 2013). Sin embargo, si analizamos detenidamente la publicidad, en muchas de sus propuestas podemos apreciar cómo algunos de los significados transmitidos por este medio no son acordes a lo que la sociedad desea. Así, dentro de la temática que nos ocupa, la imagen de género que la publicidad transmite en sus enunciados, resulta, cuanto menos, desalentador, comprobar cómo aún existen anuncios en los que se ofrece una visión de mujer no sólo diferente al hombre, sino inferior y a veces degradante en comparación al género masculino, quien aparece representado a modo de dominador en las imágenes publicitarias. Lejos de remar en la misma dirección que la mayoría de las iniciativas que buscan la ansiada igualdad de género, la publicidad reproduce una y otra vez estereotipos de género que aún siguen

anclados en el pasado, favoreciendo y perpetuando la desigualdad en nuestra sociedad. Y es que, tal y como afirman Correa, Guzmán y Aguaded (2000: 16) “en el caso de la mujer, a pesar de la inabarcable iconografía publicitaria femenina, la auténtica condición de la mujer, en su dimensión como persona y ser humano, permanece oculta”.

Analizando detenidamente el discurso publicitario, no resulta difícil apreciar que, tras su aparente inocuidad y candidez, aparentemente invisible a los ojos de los espectadores, se esconden variadas estrategias persuasivas que, si bien pretenden dotar de atractivo al producto, transmiten significados y valores que el alumnado reproducirá posteriormente en su vida real. Esto no es sino otro motivo que justifica el trabajo sobre la imagen de género en la publicidad, con la doble intención de valorar qué imágenes se están transmitiendo a nuestro alumnado, en continuo proceso de crecimiento y formación de su personalidad, y qué estrategias persuasivas están presentes en el anuncio. Las palabras de Sánchez Corral (2004:17), para quien “los enunciados no solamente informan, los enunciados también hacen algo porque producen una acción que, a su vez, da lugar a una conducta en aquellas personas que participan en el proceso comunicativo” son una muestra de hasta qué punto la publicidad puede influir en la conducta de los espectadores.

En este sentido, y desde la convocatoria del V Premio a la Investigación e Innovación para la Interculturalidad, pretendemos mostrar cómo, a través de la publicidad, es posible abordar una cuestión tan necesaria como las desigualdades existentes entre uno y otro género. Para ello, mediante el recurso didáctico “¿Lo que veo es lo que soy? Mujeres y hombres a través de la publicidad”, pretendemos concienciar al alumnado de que la publicidad, a la vez que atractiva, es un poderoso medio de control social que dicta modelos de conducta a seguir, que perpetúa valores, actitudes y normas en la sociedad en la que vivimos, determinando incluso cuestiones tan relevantes como el poder, lo socialmente aceptado o, como es nuestro caso, la diferencia entre hombres y mujeres.

2. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

El título del recurso “¿Lo que veo es lo que soy? Mujeres y hombres a través de la publicidad”, resume las principales intenciones de nuestro trabajo. En primer lugar, se trata de ofrecer un recurso digital que aproveche las potencialidades didácticas de la publicidad, un fenómeno muy presente en nuestra vida cotidiana y altamente susceptible de ser utilizada en las aulas por sus excepcionales características. Pero, al mismo tiempo que el

alumnado mejora algunas de sus competencias clave desentrañando la maraña de argumentos y estrategias persuasivas ocultas tras la publicidad, pretendemos acercarles a los conceptos de hombre y mujer que subyacen de los anuncios publicitarios. Buscamos, por tanto, fomentar la reflexión entre “lo que veo” (en la publicidad) y “lo que soy” (en mi vida real) a través del análisis de diferentes anuncios publicitarios, con la intención de identificar algunos de los estereotipos de género presentes en nuestra sociedad y reproducidos hasta la saciedad en el discurso publicitario.

Al estar nuestra propuesta íntimamente relacionada con la imagen, hemos elaborado también un logotipo (imagen 1) que resume la idea central de nuestro trabajo y que se compone de varias partes:

- o Por una parte un cuerpo articulado, muy flexible, que quiere representar lo fácilmente que nos adaptamos a las modas, a lo que nos marcan los medios de comunicación, la prensa, y en consecuencia nuestro alto nivel de receptividad ante los mismos.
- o Por otra parte la cabeza, en la que destacamos dos partes:
 - o La cabeza en sí, representada por un libro, revista... abierto, como muestra de la prensa escrita.
 - o La cara, en la que sólo aparece un gran ojo abierto, dispuesto a recibir e interiorizar todo aquello que se le transmite a través de este medio.
- o Finalmente el cayado que lleva, que le sirve para indicar el camino a seguir, cuestionando la existencia de diferencias entre hombres y mujeres... o todo lo contrario.

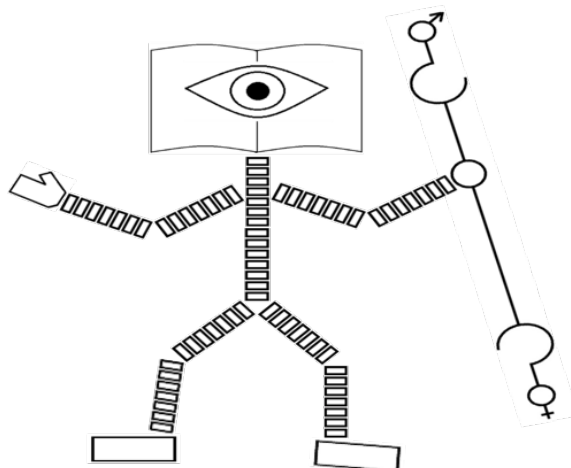


Imagen 1. Logotipo de nuestra

2.1. Objetivos

La propuesta “¿Lo que veo es lo que soy? Mujeres y hombres a través de la publicidad”, se articula en torno a tres grandes objetivos, divididos a su vez en una serie de objetivos específicos recogidos a continuación:

-Valorar la imagen de género que transmiten los medios de comunicación de masas, centrándonos en la publicidad:

- o Analizar anuncios publicitarios en los que aparezcan como protagonistas tanto los géneros por separado como en conjunto.
- o Identificar los significados transmitidos por los anuncios publicitarios.
- o Generar conclusiones acerca de la imagen que la publicidad transmite sobre ambos géneros.

-Decodificar algunas de las estrategias persuasivas presentes en el discurso publicitario:

- o Identificar estrategias persuasivas basadas en la imagen: plano, color, expresión corporal de los protagonistas.
- o Identificar estrategias persuasivas basadas en la acción que se observa en la imagen.

-Fomentar el espíritu crítico ante los medios de comunicación y su influencia en la vida cotidiana:

- o Elaborar conclusiones acerca de cómo debería ser la imagen de género tanto del hombre como de la mujer.
- o Reflexionar acerca de la imagen de género transmitida en los anuncios publicitarios.
- o Comparar la imagen de género que transmiten los medios de comunicación con la que debería ser.
- o Elaborar propuestas de actuación.

2.2. Contenidos a trabajar

- La publicidad como discurso.
- Análisis de la imagen publicitaria: encuadre y composición.
- Anuncios protagonizados por hombres y mujeres: ¿Qué productos compran?
- Valores asociados a hombres y mujeres.
- La publicidad audiovisual.

2.3. Metodología

Una de las principales metas que nos marcamos a la hora de planificar la acción didáctica es lograr la mayor participación e implicación en el alumnado. En este sentido, para el trabajo de esta propuesta se parte de diferentes anuncios y, a través de diferentes cuestiones, el alumnado descubrirá algunas de las estrategias persuasivas presentes en la publicidad y cómo estas influyen en la transmisión de significados. El profesorado, por tanto, actuará como mediador del proceso, otorgando todo el protagonismo al alumnado, verdadero protagonista del proceso de enseñanza aprendizaje.

A lo largo de las sesiones que componen la propuesta y las preguntas centrales de las mismas, nuestra labor será la de guiar al alumnado a través de las estrategias que la publicidad utiliza. Partiendo de una escueta explicación, se proporcionarán al alumnado ejemplos de diferentes anuncios en la pantalla digital, que se comentarán a modo de tormenta de ideas en clase, teniendo como base las preguntas centrales de la sesión. Posteriormente, se pedirá a ellos y ellas que hagan lo propio, bien individualmente, bien por grupos, sobre los anuncios incluidos en el material digital para el alumnado. Finalmente, cada sesión termina con la elaboración de conclusiones en grupo acerca de lo que se ha observado en las imágenes, centrando nuestra atención en la imagen masculina y en la imagen femenina que la publicidad transmite. Debemos destacar que al mismo tiempo que trabajamos con el alumnado investigamos acerca de sus concepciones de género.

2.4. Actividades

La propuesta “¿Lo que veo es lo que soy? Mujeres y hombres a través de la publicidad,” gira en torno a una serie de preguntas que pretenden favorecer la reflexión acerca la imagen de hombres y mujeres que se ofrece en la

publicidad, al mismo tiempo que identificar los principales estereotipos de género presentes en el discurso publicitario. Dichas preguntas son:

-¿Desde dónde está tomada la imagen?

-¿Qué compra la chica? ¿Y el chico?

-¿Qué hace la chica? ¿Y el chico?

-¿Dónde está la chica? ¿Y el chico?

-¿Cómo son los hombres y las mujeres en la publicidad?

Asimismo, dentro de la propuesta se contemplan las siguientes partes y actividades:

-Análisis de los anuncios publicitarios desde tres perspectivas:

o Análisis de la imagen.

o Análisis y creación de texto (eslogan)

o Análisis global del mensaje publicitario.

-Propuestas de reflexión y debate:

o Cuestionario de valores contrapuestos.

o Construcción de eslóganes publicitarios.

o Productos comprados por hombres y mujeres.

o Localización de hombres y mujeres en el anuncio.

o Acciones desempeñadas por hombres y mujeres en el anuncio.

-Dinámicas de grupo y elaboración de propuestas.

-Conclusiones finales.

2.5. EVALUACIÓN

Los criterios de evaluación para valorar la consecución de los objetivos previstos se centran en las conclusiones obtenidas, la calidad de las aportaciones realizadas y la participación, interés y motivación del alumnado. En este sentido, el principal instrumento, además de la observación del alumnado durante todo el proceso será el cuestionario, para lo cual, utilizando las nuevas tecnologías, se sugiere la creación de un espacio en el que se recoja toda la información trabajada a lo largo de las diferentes sesiones. Las preguntas sobre las que establecer discusión, recogidas en el cuestionario para el alumnado, son las siguientes:

-¿Cómo crees que se representa al hombre en la publicidad? ¿Y a la mujer?

-¿Crees que esa imagen se corresponde con la realidad? ¿Por qué?

-¿Crees que esta imagen que la publicidad ofrece tanto del hombre como de la mujer influye en la forma de actuar de chicos y chicas como tú? ¿En qué te basas para decir eso?

-¿Qué propones tú para que esto cambie?

3. DESCRIPCIÓN DEL RECURSO

La propuesta “¿Lo que veo es lo que soy? Mujeres y hombres a través de la publicidad” se encuentra alojada en la web <http://loqueveoesloquesoy.jimdo.com>. Dicha página se encuentra dividida en dos partes, una destinada al alumnado, y otra destinada al profesorado. En cada una de ellas se incluye:

-Alumnado: cuaderno digital de trabajo, ejemplos de publicidad gráfica y audiovisual, cuestionario de valores contrapuestos y registro de eslóganes y cuestionario de evaluación.

-Profesorado: documentos sobre la publicidad y la imagen de la mujer en la publicidad, presentación inicial para el alumnado, guía didáctica y programación de sesiones.

No debemos olvidar que las nuevas tecnologías de la información ofrecen al profesorado un buen recurso a explotar para conseguir una mayor implicación y participación del alumnado. Así, durante el proceso, el alumnado contará con material electrónico, elaborado a través del software libre Cuadernia, que estará disponible junto al resto del material en la web. Esto permitirá seguir el desarrollo de la propuesta didáctica utilizando cualquier ordenador, independientemente de su sistema operativo (Windows, Mac, Guadalinex o Linux). Asimismo, muchos de los contenidos son accesibles también desde tablets y smartphones. Del mismo modo, a través de las ventajas que ofrece este programa, el alumnado, una vez finalizado el cuaderno de trabajo, podrá guardarlo en el mismo formato, lo cual facilitará la labor de corrección por parte del profesorado. Para hacerlo funcionar únicamente hay que descomprimir el archivo individual de cada cuaderno y, posteriormente, pinchar en el icono “cuadernia”.

4. SESIONES QUE COMPONEN LA PROPUESTA

La propuesta consta de seis sesiones, cada una de las cuales está relacionada con una cuestión relevante relacionada con el discurso publicitario. Tras formular la pregunta inicial de cada una de ellas, se entra en una dinámica de actividades apoyadas por el cuaderno digital del alumnado, alojado dentro de la página web en la que se desarrolla el proyecto y que, poco a poco, irá guiándolos en las actividades a desarrollar. De este modo, las sesiones a trabajar son las siguientes:

MATERIAL PARA EL PROFESORADO
Título:
¿Lo que veo es lo que soy? Mujeres y hombres a través de la publicidad (I)
Tema:
Publicidad y Educación en Valores
Objetivos:
•Conocer diferentes tipos de encuadre utilizados en la composición de imágenes. •Averiguar los significados que tienen los encuadres en la composición de imágenes. •Identificar y comentar anuncios donde se utilicen estos recursos.
Metodología:
1)Explicación de los principales ángulos utilizados en el diseño de imágenes. 2)Explicación de los significados que otorgan a la imagen. 3)Comentario en gran grupo acerca de ejemplos proyectados en la pantalla digital. 4)Trabajo en la parte correspondiente del cuaderno digital.

Material: Guía docente, ejemplos de anuncios relacionados con el encuadre, cuaderno digital del alumnado.
Material: Guía docente, ejemplos de anuncios relacionados con el encuadre, cuaderno digital del alumnado.
MATERIAL PARA EL PROFESORADO
Título: ¿Lo que veo es lo que soy? Mujeres y hombres a través de la publicidad (II)
Tema: Publicidad y Educación en Valores
Objetivos: • Identificar los productos que venden los anuncios publicitarios. • Encontrar posibles diferencias entre anuncios protagonizados por chicos y por chicas.
Metodología: 1) Discusión en gran grupo acerca de los productos que suelen comprar los chicos y las chicas. 2) Visionado de algunos anuncios protagonizados por chicos y otros por chicas. 3) Trabajo por parte del alumnado en la parte correspondiente del cuaderno digital.
Material: Guía docente, ejemplos de anuncios relacionados con los productos adquiridos por chicos y chicas, cuaderno digital del alumnado.

MATERIAL PARA EL PROFESORADO

Título:

¿Lo que veo es lo que soy? Mujeres y hombres a través de la publicidad (I)

Tema:

Publicidad y Educación en Valores

Objetivos:

- Identificar en los anuncios la acción que desarrollan tanto hombres como mujeres.
- Reflexionar acerca del significado que puede tener este hecho.
- Comentar anuncios diferenciados por el género de los protagonistas.

Metodología:

- 1) Discusión en gran grupo acerca de las actitudes mostradas en la publicidad por hombres y mujeres.
- 2) Visionado de algunos anuncios protagonizados por chicos y otros por chicas.
- 3) Trabajo por parte del alumnado en la parte correspondiente del cuaderno digital.

Material: Guía docente, ejemplos de anuncios relacionados con la acción desarrollada por los hombres y mujeres que protagonizan el anuncio, cuaderno digital del alumnado.

MATERIAL PARA EL PROFESORADO
Título: ¿Lo que veo es lo que soy? Mujeres y hombres a través de la publicidad (IV)
Tema: Publicidad y Educación en Valores
Objetivos: • Identificar el entorno que rodea tanto a hombre como a mujer en la imagen publicitaria. • Reflexionar acerca del significado que la escenografía confiere a la imagen. • Analizar y comentar algunos anuncios centrándonos en el entorno donde se desarrolla la acción.
Metodología: 1) Discusión en gran grupo acerca de los entornos donde se mueven tanto mujeres como hombres. 2) Visionado de algunos anuncios protagonizados por chicos y otros por chicas, centrándonos en los entornos donde se desarrolla la acción. 3) Trabajo por parte del alumnado en la parte correspondiente del cuaderno digital
Material: Guía docente, ejemplos de anuncios relacionados con el lugar donde se desarrolla la acción de las mujeres y hombres que protagonizan el anuncio, cuaderno digital del alumnado.
Material: Guía docente, Espacio Web desarrollado para incluir las opiniones y propuestas del alumnado, cuaderno digital del alumnado, cuestionario de valoración de la propuesta.

6. UNA MUESTRA DEL RECURSO DIDÁCTICO

Nuestra propuesta gira en torno a un recurso didáctico elaborado para facilitar el trabajo a través de las nuevas tecnologías. Dicho recurso se ha elaborado utilizando el software libre “Cuadernia”, y se presenta alojado dentro de una página web descrita en páginas anteriores. A lo largo del mismo, el alumnado es guiado a través de las preguntas comentadas anteriormente, al tiempo que realiza actividades que fomentan la reflexión y que, después, quedan grabadas en el ordenador. Algunas de las ventanas que aparecen en el recurso son:

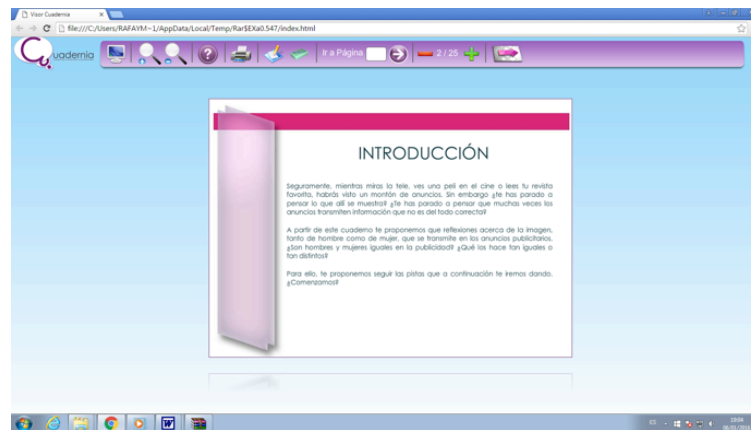


Imagen 2. Introducción al recurso didáctico. Fuente: elaboración propia.

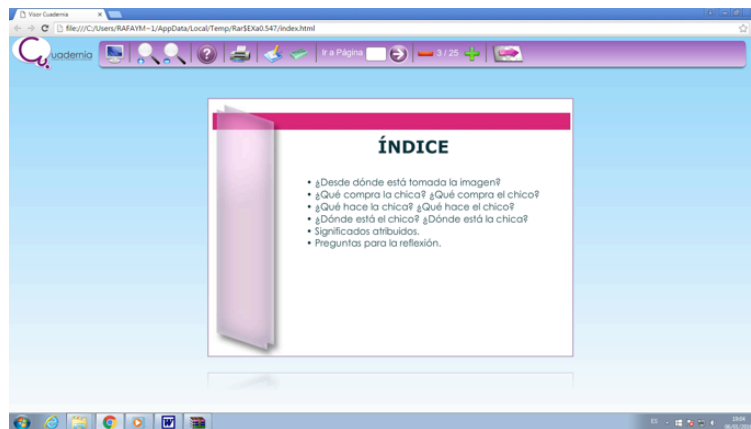


Imagen 3. Índice de contenidos del recurso didáctico. Fuente: elaboración propia.

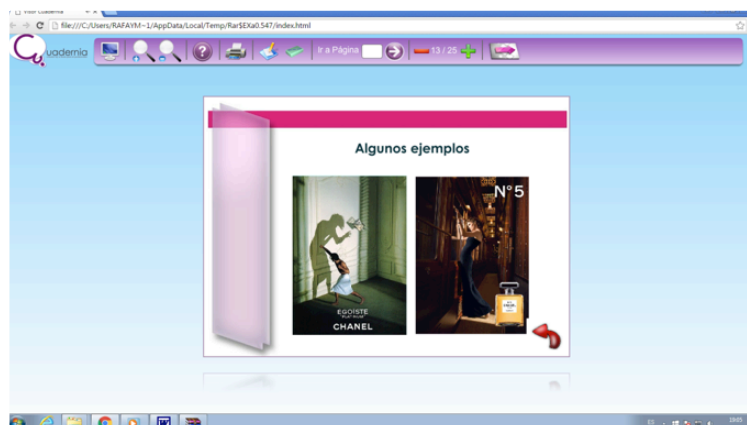


Imagen 4. Ejemplos de acción desempeñada. Fuente: elaboración propia.

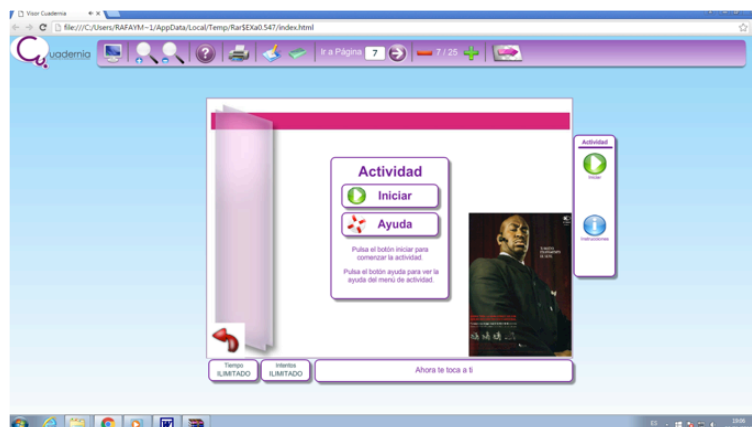


Imagen 5. Ejemplo de actividad. Fuente: elaboración propia.

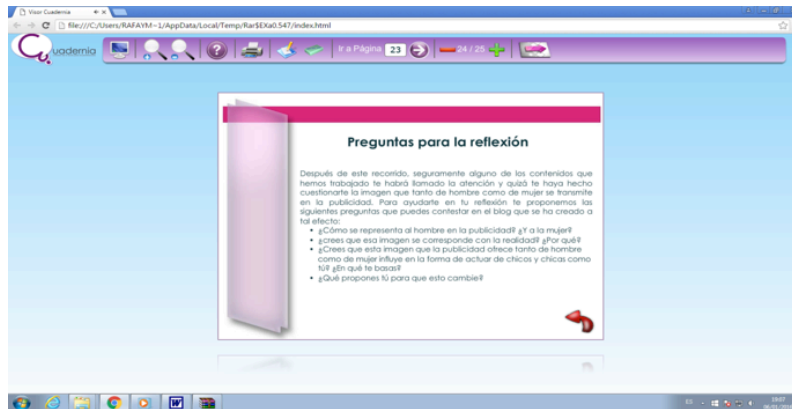


Imagen 6. Preguntas para la reflexión. Fuente: elaboración propia.

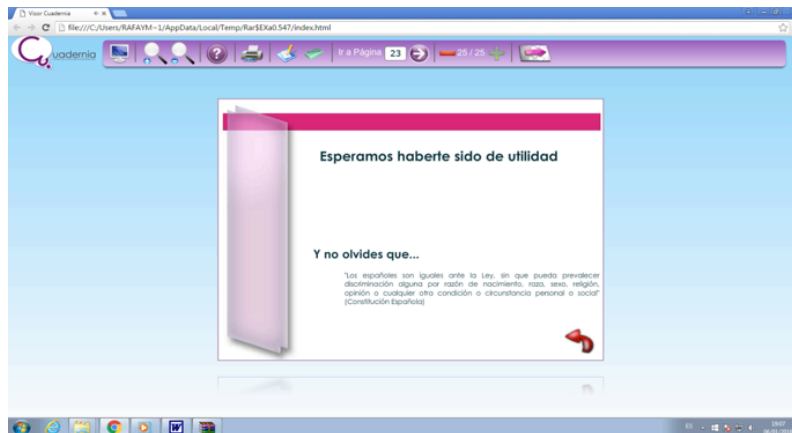


Imagen 7. Página final. Fuente: elaboración propia.

6. BIBLIOGRAFIA

CORREA, R., GUZMÁN, M. D., Y AGUADED, I. (2000): La mujer invisible. Una lectura disidente de los mensajes publicitarios. Grupo comunicar. Huelva.

MORENO DÍAZ, R. (2013): Análisis de las estrategias persuasivas de las marcas comerciales en la publicidad gráfica. Repercusión en los conceptos y valores de los escolares del ciclo superior de enseñanza primaria, Tesis doctoral. Servicio de publicaciones, Universidad de Córdoba.

SÁNCHEZ CORRAL, L. (2004): De la crisis de la significación o las palabras pervertidas. Córdoba, Universidad de Córdoba.

SOLEY- BELTRÁN, P. (2008): Erotismo, cuerpo y consumo. En Rey, J. (ed.). Publicidad y sociedad. Un viaje de ida y vuelta. Sevilla, Comunicación Social, p. 83-108.



LA EVANGELIZACIÓN DEL PERÚ: ESTUDIO DE SERMONES A INDIOS DE FERNANDO DE AVENDAÑO (¿1600?– 1649)

ÍNDICE

Introducción

Capítulo 1.

Los inicios y las primeras dificultades para la evangelización

Capítulo 2.

La evolución de la normativa para la práctica evangelizadora

Capítulo 3.

**El crecimiento y los grandes cambios sociales y económicos a
fines del siglo XVI**

Capítulo 4.

Fernando de Avendaño y su obra.

Conclusiones

Fuentes y bibliografía

Imágenes y mapas.

**SERMONES DE LOS MISTERIOS DE NUESTRA SANTA FE CATÓLICA
EN LA LENGUA CASTELLANA Y LA GENERAL DEL INCA. FERNANDO
DE AVENDAÑO**

[s. f. – 115 v]
PRIMERA PARTE
SERMÓN X

En que se declara que para redimir al hombre y satisfacer a Dios perfectamente por el pecado fue necesario que el Hijo de Dios se hiciese Hombre

En el primer sermón os enseñé, hijos, que muchas cosas no podemos saber los hombres con la razón natural, y éstas nos las enseña la Fe. Porque habiendo criado Dios al hombre para ir al cielo, y no pudiendo el hombre por sus fuerzas naturales saber cómo había ir al cielo, el mismo Dios se lo enseñó y eligió, de todos los hombres, algunos a quien (sic) reveló y enseñó los misterios sobrenaturales para que ellos, como maestros, enseñasen a los demás. Y estas cosas que Dios reveló a sus Profetas, las escribieron en libros para que los hombres las supiésemos. Hoy os tengo de enseñar quién es Iesu Christo nuestro Señor, y esto no lo podemos saber con la razón natural, sino mediante la Fe; porque ella nos enseña quién es Iesu Christo, y todos los Profetas antiguos, muchos años antes de que el Hijo de Dios se hiciera Hombre, lo profetizaron y dijeron las señas que había de tener, y que había de nacer de la Madre Virgen, que había de ser Santo, que había de hacer muchos milagros, que había de sanar a los enfermos y resucitar a los muertos, para que cuando lo vieran lo reconocieran y lo adoraran por su Dios. También os tengo de enseñar la causa por qué el Hijo de Dios se hizo Hombre y quiso morir en una cruz, y para que lo que dijere sea para bien de todos, tengo necesidad de la gracia. Supliquémos a la Virgen nos la alcance diciendo el Ave María.

[f. 116] Cita del Eclesiastés cp. 29 en latín

En otro sermón os dije, hijos míos, que por el pecado de nuestros primeros padres, Adán y Eva, somos todos concebidos en pecado original. Así nos lo enseña la Fe y de la misma manera lo creemos todos los Cristianos. Por

eso dijo el Santo Job c. 3: CITA EN LATÍN: “Perezca el día en que nace y la noche en que fui concebido” . ¿Queréis saber por qué dijo esto el Santo Job? Díjolo porque fue concebido en pecado original, por eso también dijo el S. Profeta y Rey David Sal. 50 CITA EN LATÍN “Fui concebido en pecado y en pecado me parió mi madre.” Y por este pecado original nos vinieron a los hombres muchos trabajos y penalidades en el cuerpo, y si [f. 116 v] el Hijo de Dios por su gran misericordia no se hiciera Hombre para librarnos del pecado, ningún hombre se salvara ni fuera al cielo.

Por el pecado original entró la muerte en el mundo, así lo dijo el Apóstol San Pablo. Por el pecado vinieron las enfermedades y las pestes, el hambre, el cansancio y nos cuesta sudor la comida, sí lo dijo el mismo Dios a nuestro padre Adán CITA EN LATÍN. Por este pecado paren nuestras madres con dolor CITA EN LATÍN, así lo dijo Dios a nuestra madre Eva . ¡Ah, pecado original, qué grandes desdichas y trabajos nos han venido por ti!.

[f. 117]

Oídme con atención y os diré otra cosa para admirar. Sabed hijos que por el pecado original quedaron las fuerzas de nuestra alma viciadas, nuestro entendimiento quedó oscurecido, el juicio torpe, nuestra voluntad quedó depravada y nuestra carne se rebeló contra el espíritu. Oid hijos lo que dice el Apóstol S. Pablo en una carta que escribió a los Romanos, que eran Idólatras como fueron vuestros abuelos CITA EN LATÍN “Siento en mis miembros una ley repugnante a la razón, y que me cautiva y me arrastra a la ley del pecado que está en mis miembros.” ¿Queréis que os diga qué ley de pecado es ésta que está en nuestra carne, que nos cautiva, que nos lleva arrastrando a pecado? Sabed hijos que es la rebelión de la carne contra el espíritu. Antes que nuestros primeros padres pecaran no era así, porque la carne estaba sujeta al espíritu, por el pecado original se desconcertó y se echó a perder este orden.

[f. 117 v]

Ya os dije también que por el pecado original se cerraron las puertas del cielo, y ningún hombre podía subir allá porque Dios estaba enojado con todos los hombres por este pecado. ¿Pues si todos los hombres eran pecadores, quién lo había de desenrojar? Si todos los hombres eran pecadores, ¿quién podría satisfacer a Dios por este pecado? Si todos los hombres eran pecadores, ¿quién pudiera abrir las puertas del cielo? Nadie. Si todos los hombres eran pecadores, ¿quién pudiera librarnos del cautiverio del Demonio? Ninguno. Si todos los hombres eran pecadores, ¿quién pudiera pagar a Dios la deuda

118Está mal citado en latín y mal traducido. Lo correcto es: Preat dies in qua natus sum et nox in qua dictum est conceptus est homo... (Job, III, 10), es decir: Perezca el día en que nací y la noche en que se dijo “un varón ha sido concebido”. 119En adelante, todas las citas en latín se incluyeron también en el texto en quechua.

que el hombre debía por su pecado? Nadie.

Y los hombres no solo tenían el pecado original, sino otros muchos pecados, homicidios, hurtos, adulterios, idolatrías, y con estos pecados tenían menos fuerzas para desenojar a Dios y poder satisfacer por tantos pecados. Y para que lo entendáis bien os lo declararé con un ejemplo. Si un hombre fuera al monte a cortar leña e hiciera una carga muy grande y se la echara a la espalda y así quisiera subir un cerro arriba, claro está que no pudiera porque la carga pesada lo detuviera. Y si entonces volviera al monte y cargara más leña de la que tenía y se la cargara, menos pudiera subir al cerro. Y si viendo esto, volviera otra vez a echar más leña en la carga y quisiera así subir al cerro, de ninguna manera pudiera porque la mucha carga le detuviera. Pues así, de la misma manera, hijos, todos los hombres nacen con el pecado original, que es una carga muy pesada con la cual ninguno podía subir al cielo. Y después de esto añadieron más carga de pecados, adorando las Huacas, siendo adúlteros y homicidas, y con estas cargas de pecados que añadían sobre sus almas, menos podían subir al cielo, ni podían desenojar a Dios, ni podían satisfacer a Dios por sus pecados. Dime hombre ¿cómo no temes pecar? ¿No ves que la costumbre de pecar es muy dificultosa de dejar? ¿No ves que las fuerzas del alma con los muchos pecados se disminuyen y se echan a perder? ¿No veis que el entendimiento se oscurece para no temer a Dios? ¿No veis que la voluntad, con los muchos pecados no tiene fuerzas para amar a Dios? ¿Qué hacéis hombres? ¿Estáis ciegos? ¿Estáis locos? ¿Estáis dormidos? Despertad hijos, mirad que os vais al infierno. [f. 118] [f. 118 v]

Así estaban todos los hombres desde que pecó nuestro padre Adán, todo eran esclavos del Demonio, ninguno podía ir al cielo, ninguno podía desenojar a Dios, ninguno podía satisfacer perfectamente por sus pecados. Y teniendo Dios misericordia de los hombres, determinó enviar a su Hijo al mundo para que librase a los Hombres del poder del Demonio, para que abriese las puertas del cielo y para que satisficiera perfectamente al padre por los pecados de los hombres. Dice el Evangelista San Juan CITA EN LATÍN “Tanto amó Dios a los hombres que les dio a su Hijo unigénito, para que el creyere en él no perezca, sino que alcance la vida eterna” . Por eso se hizo hombre el Hijo de Dios, en la entrañas de la Virgen S. María por obra del Espíritu Santo. Y porque vino por fiador de hombres para pagar por ellos, por eso desde que nació fue humilde y quiso nacer en un pesebre. ¡Oh grande amor de Dios! Y comenzó en naciendo a padecer por los hombres. No sabía el Hijo de Dios en el cielo qué era ser pobre, y siendo Hombre fue

¹²⁰El texto quechua de este párrafo, que debía ser predicado a los indios, intercala las mismas citas en latín: “In sudore vultus tui vesceris pane tuo” y “In dolore paries filios” Gen. 3, 16. 119En adelante, todas las citas en latín se incluyeron también en el texto en quechua.

pobre y no tuvo donde reclinar la cabeza. No sabía el Hijo de Dios en el cielo tener frío, y siendo Hombre tuvo frío. No sabía el Hijo de Dios en el cielo qué cosa era tener hambre, y siendo Hombre tuvo hambre y tuvo sed. No podía Dios morir porque es la misma vida y quien da la vida a los animales, a los hombres y a los Ángeles, y siendo Hombre murió por librarnos del pecado. ¡Oh grande amor de Dios!

[f. 119]

Preguntáreisme: Padre, si el Hijo de Dios se hizo Hombre para librar a todos los hombres del pecado, si murió y satisfizo a Dios Padre por todos los hombres, ¿cómo no se salvan todos? ¿Cómo se van tantos hombres al infierno? Yo os lo diré muy claramente. Estad muy atentos. Verdad es hijos que lesu Christo nuestro Señor murió en una Cruz por todos los hombres, por los Españoles, por los Negros y por los Indios, por los Turcos y por los Herejes, por todos murió. También es verdad que no se salvan todos y que muchos se van al infierno, empero eso es por culpa de ellos, porque no creen en lesu Christo Nuestro Señor, y esto os lo declararé con un ejemplo. Pregunto: ¿el Sol no sale para alumbrar a todos los hombres? Pues ¿cómo hay tantos hombres que no ven al Sol? Los que son ciegos no ven al Sol, los que están encerrados dentro de sus casas y no quieren salir a ver al Sol, no lo ven ¿Por cuya culpa es esto? ¿Por culpa del Sol o por culpa de ellos? Direisme, Padre por culpa de ellos es, porque el Sol está muy claro y resplandeciente y a todos alumbrá; si ellos no quieren verlo, ellos tienen la culpa. Pues así, de la misma manera el Hijo de Dios murió por todos los hombres, y unos no quieren creer en lesu Christo; y otros, que son christianos y creen en lesu Christo no quieren guardar sus mandamientos, no viven como Christianos; con la boca lo confiesan y con las malas obras lo niegan. Estos, por su culpa, no irán al cielo; éstos, por sus pecados, se irán al infierno. Porque lesu Christo [f. 119 v] nuestro Seños los está llamando CITA EL LATÍN y les dice: “Yo estoy llamando a tu puerta, ábreme.” Y otras veces les dice: CITA EL LATÍN “Venid a mi todos los que tenéis trabajos que os daré descanso.” Y el mismo Dios, por boca de su Profeta [Isaías, 5, 3], les dice: CITA EN LATÍN Todo cuanto he podido hice por los hombres, por ellos me hice Hombre, por ellos derramé mi Sangre, por ellos morí en una Cruz, qué me faltó por hacer? Dime hombre, ¿no estabas tú cautivo del Demonio? Sí. ¿Quién te libró de ese cautiverio? lesu Christo ¿Pues dime cómo no agradeces lo que hizo lesu Christo por ti? Por eso dijo Dios por boca del Eclesiástico: CITA EN LATÍN “Hijo no olvides la gracia y beneficio de tu criador, que dio por ti la vida y pereció por tus pecados y fue crucificado.”

[f. 120]

Y para que sepamos cómo hemos de agradecer a Dios las mercedes y beneficios que nos hizo, consideremos, lo primero, quién es nuestro fiador y Redentor; lo segundo, qué es lo que padeció; lo tercero, por quién lo padeció; lo cuarto, por qué causa lo padeció.

El que padeció fue el Hijo de Dios que se hizo hombre. Dime hijo, si tu estuvieras preso en una cárcel, condenado a muerte porque te rebelaste contra el Rey y fuiste traidor, y el hijo del Rey, teniendo piedad de ti, dijera al Rey su Padre: "Gran señor, yo tengo mucho amor a este hombre que está condenado a muerte, yo quiero morir por él, quítenme a mi la vida porque ese hombre viva y salga libre de la cárcel." ¿No quedarán todos admirados y dijeran: grande amor tiene el hijo del Rey a este hombre, pues siendo tan poderoso y no teniendo culpa ni pecado alguno, quiere salir por fiador de este hombre que está condenado a muerte siendo su vasallo, y quiere pagar la pena de muerte que él merece por haber sido traidor al Rey. [f. 120 v].

¡Oh grande amor de Dios! De la misma manera, hijos, el hombre fue traidor y se rebeló contra Dios, y quebró sus santos mandamientos, y por este pecado quedó esclavo del Demonio y condenado a muerte eterna en el infierno. Y estando así el hijo de Dios teniendo misericordia del hombre, dijo a su Padre eterno: Señor, yo quiero morir porque el hombre viva, yo quiero ser hombre y padecer trabajos, hambre, sed y desnudez. Porque el hombre no muera para siempre, yo salgo por su fiador, yo llevaré la pena que él merecía por sus pecados. Y por eso, el Hijo de Dios, no teniendo pecado alguno, se hizo Hombre para librarnos del pecado y para que saliésemos del poder del Demonio. Dime hijo, ¿cómo podremos agradecer a Iesu Christo el amor que nos mostró? Aunque te des a ti mismo y te hagas esclavo de Iesu Christo, no podrás pagarle este grande amor que nos tuvo. Cuando los santos se ponen a considerar este amor del Hijo de Dios, se quedan admirados y no tienen palabras para significar este grande amor; porque el hombre es un vil gusano de la tierra y Dios no tiene necesidad del hombre; solamente por su gran misericordia quiso padecer y morir por el hombre. ¡Oh Dios mío, oh amor grande de Dios, oh Redentor mío! ¿Cuándo podré yo agradecer este tu grande amor? [f. 121]

Lo segundo que os tengo de enseñar es lo que padeció el Hijo de Dios, Iesu Christo Nuestro Señor por librarnos del pecado, y si hubiera de decir todos los trabajos y tormentos que pareció por nosotros, no pudiera decíroslos en

¹²⁰El texto quechua de este párrafo, que debía ser predicado a los indios, intercala las mismas citas en latín: "In sudore vultus tui vesceris pane tuo" y "In dolore paries filios" Gen. 3, 16. 119En adelante, todas las citas en latín se incluyeron también en el texto en quechua.

muchos sermones. Algunos os diré ahora para que sepáis qué debemos a Iesu Christo nuestro Señor.

Oídme pues con atención. Siendo niño el Hijo de Dios padeció frío porque nació en un pesebre y su madre, como era pobre, no tenía con qué vestirlo. Herodes quiso matarlo y un Ángel le dijo a San José que huyese a Egipto y llevase consigo a la Madre de Dios y al niño. Cuando fue Hombre predicó a los [f. 121 v] Judíos y les enseñó que él era el Mesías, Redentor de los hombres, que Dios había prometido enviar al mundo. Y los Judíos no quisieron creerlo y, aunque vieron que hacía milagros y que andaba por la mar con sus pies como si anduviera por la tierra, no quisieron creer que Iesu Christo era el Hijo de Dios; y aunque vieron que hacía milagros sanando los enfermos, dando vista a los ciegos y resucitando los muertos, ellos, endurecidos, le levantaron muchos testimonios diciendo: que él afirmaba que era Hijo de Dios y Rey de los Judíos. Y por eso lo prendieron y lo escupieron, y lo ataron a una columna de piedra y allí le dieron cinco mil azotes y la sangre caía en la tierra. Y le hicieron cargar una cruz muy pesada sobre los hombros y le crucificaron en ella. Y todo esto lo habían profetizando muchos años antes los Profetas, para que los hombres supieran cuando lo vieran que Dios había cumplido su promesa.

[f. 122]

Lo tercero que os tengo de enseñar es que sepáis por quién padeció Christo Señor nuestro todos estos trabajos. ¿Queréis saber por quién? Por nosotros los padeció, por los hombres pecadores que lo estaban escupiendo y crucificando. Y decía Christo Señor nuestro a su Padre: “Padre, perdónadlos porque no saben lo que hacen”. Pecador, por ti padeció Christo nuestro Señor. Adúltero, por ti azotaron al Hijo de Dios. Idólatra, por ti crucificaron a Iesu Christo. Murmurador, por ti derramó su sangre el Hijo de Dios, y cuantas veces pecas mortalmente, otras tantas vuelves a crucificarle. ¡Ah, Dios mío, perdónadme Señor mío, yo me enmendaré, tened misericordia de mí!

Lo cuarto que os tengo de enseñar es que sepáis la causa por qué el Hijo de Dios se hizo Hombre y quiso padecer muerte afrentosa en una cruz. No se hizo Hombre por utilidad suya, porque el Hijo de Dios no tiene necesidad de los hombres. Decidme ¿para qué ha menester Dios a los hombres? Dios es todopoderoso y el hombre es un vil gusano de la tierra. Y así, Dios para ninguna cosa ha menester al hombre. Y los hombres, aunque sean muy santos, no pudieron merecer que el Hijo de Dios, por su gran misericordia,

121 El texto en quechua incluye la cita en latín

122 Todas las citas en latín siguen siendo reproducidas e intercaladas en el texto en quechua.

quiso hacerse Hombre para redimirnos del pecado. ¡Oh, gran misericordia de Dios, oh fuente perenne de misericordias! Que así como la fuente está [f. 122 v] siempre manando agua, así el Hijo de Dios está siempre brotando sus misericordias para los hombres. Los santos, cuando consideran esta misericordia de Dios, que por librarnos del pecado quiso pasar tantos trabajos y padecer tantas afrentas y padecer tantos azotes y morir en una Cruz solamente por su amor, se quedan pasmados y admirados y no tienen palabras con que agradecer a Dios lo que padeció por nosotros. Considerad, hijos, esto que os digo en vuestras casas y decid en vuestros corazones: Dios murió por mi solamente por su amor ¿y yo le estoy ofendiendo?; Dios fue azotado por mi ¿y yo me estoy holgando?; Dios ayunó por mi cuarenta días y cuarenta noches ¿y yo estoy comiendo muy sabrosamente? El Hijo de Dios tuvo sed por mi cuando le enclavaron en la Cruz y le dieron hiel y vinagre, ¿y yo estoy bebiendo chicha dulce? Perdonadme gran Señor, yo me enmendaré de aquí adelante con vuestro favor y gracia, ya no estaré en las fiestas, ya no tengo de estar en los bailes y cachuas, yo me enmendaré Señor mío.

[f. 123]

Además de esto, para que sepáis el bien que nos vino por haberse hecho el Hijo de Dios Hombre, considerad de la manera que (sic) el Hijo de Dios nos ayuda para que vamos (sic), porque sabiendo que por el pecado original quedaron nuestras fuerzas enflaquecidas para hacer buenas obras, por eso instituyó los Siete Sacramentos de la Iglesia, los cuales causan gracia en nuestras almas y nos hacen amigos de Dios.

Iesu Christo nuestro Señor instituyó el Sacramento del Bautismo, para que por él se perdonase el pecado original, y dio virtud al agua para que cuando el Padre, u otro cristiano dice las palabras: “Yo te bautizo en el nombre del Padre, del Hijo y del Espíritu Santo”, lavando el alma al cuerpo, lave también y limpie el alma, y le quite la mancha del pecado original.

[f. 123 v]

Preguntáreisme: ¿Padre, cómo puede el agua del río lavar al alma? Cada día me lavo yo las manos y el rostro con el agua y quedo limpio, pero el alma no puedo yo lavarla. Y siendo esto así, ¿cómo puede ser que el agua del bautismo, con las palabras que el Padre dice, lave el alma y quede limpia de la mancha del pecado original?

Yo os diré cómo puede ser esto, estad atentos. Mirad hijos, el agua por

¹²³Es referencia a las casas no es fácil de explicar. Se supone que los sermones se predicaban en las iglesias.

¹²⁴Danza de origen indígena.

su virtud natural no puede lavar el alma, y por esto el Hijo de Dios con su gran poder dio virtud al agua para que, mediante aquellas palabras, pudiese lavar el alma, limpiándola de toda mancha del pecado original. Decidme, ¿quién dio virtud a las hierbas para sanar y curar las enfermedades del cuerpo? Dios se la dio. Pues ese mismo Dios con su poder inmenso dio virtud sobrenatural a esa agua para curar al alma de la enfermedad del pecado original, mediante sus palabras. Porque Dios eleva la virtud del agua para que, lavado el cuerpo, limpie el alma. Y esto lo hace Dios porque es Omnipotente, y quien es Omnipotente tiene poder para obrar todo lo que quiere, y es to os lo declararé con otro ejemplo. Sabed hijos que el fuego del infierno abrasa las almas y, aunque las quema, no las consume como acá en la tierra el fuego consume la leña, porque las almas son inmortales, y Dios con su poder inmenso eleva la virtud del fuego para que queme el alma; y de esa manera castiga Dios a los pecadores en el infierno. Y así, de la misma manera, Dios todopoderoso eleva la virtud del agua para que, mediante las palabras del que bautiza, lavando el cuerpo limpie el alma del pecado original.

[f. 124]

Otros Sacramentos instituyó Christo Señor nuestro, de los cuales después os tengo de enseñar de la manera que causan gracia en el alma, y ahora os diré del Sacramento de la penitencia, para que sepáis cómo os engañaban los hechiceros.

Estad muy atentos hijos, porque os importa mucho saber que solo Dios tiene poder para perdonar pecados, y los Sacerdotes consagrados perdonamos los pecados por virtud de Dios diciendo las palabras que Iesu Christo nuestro Señor instituyó, las cuales son, oídlas bien: yo te absuelvo de tus pecados. Y si estas palabras las dice quien no es Sacerdote consagrado por el Obispo, no puede perdonar pecados. ¿Queréis que os diga por qué? Oídlas y sabréis la verdad que nos enseña la Fe. Cuando Iesu Christo nuestro Señor dio a los Apóstoles la potestad para perdonar pecados, les dijo: [f. 124 v] “Recibid el Espíritu Santo y los pecados que perdonáredes serán perdonados, y los que retuviéredes serán retenidos”. Así lo dice el Evangelista San Juan en el cap. 10 y, siendo así, solamente los sacerdotes consagrados por el Obispo pueden perdonar pecados, porque estos solos tienen esta potestad, y el Obispo cuando los consagra les dice estas palabras: “Recibid el Espíritu Santo” y entonces les da potestad para que puedan perdonar los pecados diciendo: “Yo te absuelvo de tus pecados”.

Ahora sabréis cómo os engañaban los hechiceros. Los Visitadores de la Idolatría, examinando a los indios supieron que en las fiestas que hacían a las Huacas, después de haber ayunado a sal y ají y abstinencia de mujeres, se confesaban todos hombres y mujeres con los hechiceros, los cuales les absolvían, según su embuste y mentira, de sus pecados; y esta absolución la hacían en cada provincia de diferente manera. En unas provincias los hechiceros, después que el Indio había confesado sus pecados, raspaban una piedrecita blanca que llaman Pasca, y con los polvos y el agua lavaban la cabeza del que se confesaba; y el hechicero le decía con esto se le confesaban sus pecados. En otras provincias, lavaba el [f. 125] hechicero la cabeza al que se confesaba con maíz blanco molido. En otra le lavan la cabeza donde se encontraban los arroyos; en otras torcían una soga de ichu con la mano izquierda, y la entraban tres veces por la cabeza y la sacaban por los pies, y decían que de esta manera se les perdonaban sus pecados. ¿No os reís de oír esto, hijos?

Pregunto ¿quién dio poder a estos hechiceros para perdonar pecados? Porque el hombre ofende a Dios cuando peca y Dios es quien le [pue] de perdonar; y si Dios no le da poder y facultad para perdonar los pecados en su lugar, no puede el hechicero perdonar al hombre los pecados con que ofendió a Dios. Decidme ahora, ¿el hechicero está en lugar de Dios o en lugar del Diablo? ¿El hechicero el ministro de Dios o inistro del Diablo? Si el hechicero no conoce a Dios, ni conoce a Iesu Christo nuestro Señor, ¿cómo será su ministro? ¿cómo estará en lugar de Dios? ¿no veis esto, hijos; no veis que los hechiceros os engañaban?
[f. 125 v]

Sabed también que de estos hechiceros que perdonaban pecados, unos heredaban el oficio de sus padres que se lo enseñaban. Otros eran elegidos por los Curacas porque eran feos, o corcovados, o cojos y decían que no podían servir de otro oficio. Otros, ellos mismos se entraban a ser hechiceros por comer y beber, y porque los estimaran.

Si en este pueblo dijera un Indio, yo quiero ser Curaca, yo quiero ser Alcalde, sin tener derecho ¿no lo castigaran los Corregidores? Pues ¿cómo cuando un Indio decía: yo quiero ser hechicero y perdonar los pecados de los Indios, no lo castigaban, porque se entraba en un oficio de estar en lugar de Dios sin que Dios lo eligiese para este oficio? Los sacerdotes son consagrados por los Obispos, y cuando los consagran les dan potestad para perdonar pecados, pero quien no es Sacerdote ni está en lugar de Dios, no puede perdonar pecados.
[f. 126]

125Paja o hierba que crece en los páramos de las montañas.

Los Incas ponían en cada provincia gobernador y estos mandaban que le hiciesen sus chacras, que le guardasen sus ganados, que le tejiesen vestidos, y todo esto pertenece al cuerpo. Pero no podía poner quien gobernase las almas, porque el Inca no podía dar facultad para perdonar pecados, porque esto es de la jurisdicción de Dios y no de los Incas. De aquí sabréis, hijos, que solamente los Sacerdotes que estamos en lugar de Dios tenemos potestad para perdonar pecados. Esto nos lo enseña la Fe, esto lo sabemos por la Sagrada Escritura, esto lo declaran los Santos Concilios, estos lo dicen los doctores de la Santa Iglesia, esto lo confesamos todos los Christianos desde que Iesu Christo nuestro Señor nos lo enseñó.

Además de esto, en tiempos del Inca los Indios no se confesaban [f. 126 v] los pecados de pensamientos, sino solamente los pecados de obras y esto es un grande error, porque también ofendemos a Dios con el pensamiento como con las obras, y Dios manda que no codiciemos con el pensamiento los bienes ajenos, ni la mujer ajena, y quebrantar los Mandamientos es pecado mortal. Y por eso vuestros padres, como no estaban acostumbrados a no confesar (sic) con los hechiceros los pecados de pensamientos, de la misma manera no los confesáis a los Padres Sacerdotes, que están en lugar de Dios. Este es un grande error, porque todos los Christianos nos confesamos todos los pecados que hemos hecho por pensamiento, por las palabras y por las obras.

También las mujeres hechiceras decían que podían perdonar pecados y lavaban la cabeza al que decía sus pecados, y raspaban la piedra que llaman Pasca. Decidme hijos ¿quién dio a esta India poder para perdonar pecados? ¿No echáis de ver que esto es fábula y cosa para reír? ¿Habéis visto que alguna mujer sea Alcalde, o sea alguacil, o sea regidora? Aún en tiempo de los Incas las mujeres no tenían oficios en los pueblos, ni eran gobernadores, ni eran pachac (sic) Curacas, ni tenían oficios, porque las mujeres se ocupaban en cocinar, y criar sus hijos, y hacer chicha para sus maridos. El diablo inventó esto, que las mujeres viejas cuando curaban a los [f. 127] enfermos les dijese que confesasen sus pecados y que ellas les lavarían con la piedra Pasca.

Sabed, hijos, que todos los Sacerdotes que estamos en lugar de Dios estamos muy tristes y nos pesa mucho y lloramos. ¿Queréis que os diga por qué? Oídllo. Lloramos viendo que estos Indios no se confiesan de todos sus pecados, porque los esconden cuando se confiesan. Diréisme, Padre ¿de dónde sospechas esto? Yo os lo diré. Cuando los padres os preguntamos ¿cuántas veces has ofendido a Dios en este Mandamiento?, respondéis:

126Quizá pacha, es decir, tierra.

No Padre, una o dos veces. Y si os preguntamos lo mismo en los otros Mandamientos siempre respondéis: No Padre, una o dos veces. Y estamos viendo con los ojos que estáis amancebados muchos años, y que en cada fiesta bebéis hasta perder el juicio, y respondéis: No Padre, una o dos veces no más. Por eso estamos los sacerdotes de Dios tristes y lloramos viendo que os vais al infierno.
[f. 127 v]

En tiempo de las Huacas, cuando los Indios decían sus pecados a los hechiceros, ninguno escondían y, para saber si escondían sus pecados, os diré lo que hacían y vosotros muy bien lo sabéis. En la Provincia de Huarocherí (sic) el que confesaba tenía en la mano de derecha una espina con una cuenta de Mullu, y en acabando de decir sus pecados entregaba al hechicero la espina, y él la metía por la manta [?] hasta que se quebraba en dos partes, y era señal que se había confesado bien; y si se quebraba en tres partes, no se había confesado bien. [f. 128] En las Provincias de Checras, Andajes, Cajatambo, Lampas y Huailas, cuando el Indio acababa la confesión daba un cuy vivo al hechicero el cual lo degollaba con la uña y por la sangre que corría, si corría por el lado izquierdo del cuy no era buena la confesión porque decía el hechicero que había escondido sus pecados; y si la sangre corría por el lado derecho, aunque el Indio hubiera mentido en su corazón, decía el hechicero que se había confesado bien. Y otras veces miraban las arañas, y si les faltaba el pie derecho decían que se había confesado bien, y si el izquierdo, mal.

Oídme esto con atención. En el tiempo de las Huacas, cuando los hechiceros no tenían potestad para perdonar pecados, el Diablo para llevaros al infierno os decía que no escondiésedes ningún pecado, y ahora, en tiempo de los Christianos, porque los Sacerdotes que están en lugar de Dios tienen poder y facultad para perdonar los pecados, os dice el Demonio que los escondáis. ¡Ah ciegos! ¡Ah tontos! Despertad hijos, mirad que os vais al infierno.
[f. 128 v]

Llegó una vez una India soltera a confesarse con un Sacerdote y estaba preñada. Preguntóle el Padre si había tratado con algún hombre y respondió: No Padre, soy doncella. Y oyendo esto el Padre le dijo: Si eres doncella ¿cómo estás preñada? Ella respondió: éste es mi pecado. Oyendo esto ¿qué decís? Por esto estamos tristes y lloramos los Sacerdotes, viendo que os vais al infierno porque en la confesión escondéis vuestros pecados. Además de esto os tengo que decir otra cosa por [la] que también estamos

tristes y lloramos mucho los Sacerdotes. Vosotros os confesáis una vez no más cada año por la Cuaresma y esto, por fuerza. Dime hijo, si tú tuvieras el rostro sucio, ¿no te lavarás y limpiaras con agua? Y si mañana también se te ensuciaran las manos y el rostro ¿no te lavarás con agua? Pues dime, teniendo el alma sucia con tantos pecados un año entero ¿cómo no quieres limpiarla confesando tus pecados?

[f.129]

Dime también, si un enfermo no quisiera curarse, ni beber la purga y por fuerza se la hicieran beber ¿no dijeras, este enfermo no quiere sanar, porque si quisiera tener salud, el de su voluntad había de beber la purga (sic), y pues se la hacen beber por fuerza, él quiere morir? De la misma manera, hijos, el alma del hombre que está en pecado mortal está muy enferma, y esta enfermedad mortal el medicamento que ha de sanar (sic) es la confesión de sus pecados, y é no quiere confesarse de su voluntad, sino por fuerza; ¿no diréis que este pecador no quiere sanar, no diréis que quiere irse al infierno, no diréis que este hombre no es Christiano? Sí.

Dad muchas gracias a Dios porque sois Christianos bautizados y confirmados; de aquí en adelante no lleguéis a confesaros por fuerza sino de buena voluntad, no aguardéis a que el Padre os llame por el padrón, confesaos todas las Pascuas, y las fiestas de la Madre de Dios, y en la fiesta del Santo de tu nombre, que confesando todos tus pecados con dolor y arrepentimiento de haber ofendido a Dios, te dará Dios su gracia con que alcances la gloria, Amen.

[f. 1]

SEGUNDA PARTE

SERMÓN XI

¿Qué cosa sea Sacramento: y del Bautismo, que es puerta de todos los Sacramentos y sin él nadie se salva; este hace hijos de Dios: en qué consiste y que no puede recibirse más de una vez?.

En otros sermones os he dicho cómo todo el mal le vino al hombre por el pecado, y cómo nuestro Señor IESU CHRISTO vino del cielo a la tierra para salvarnos del pecado y llevarnos a la vida bienaventurada del cielo. Y también os dije que para ser librados de nuestros pecados, debemos poner nuestra fe y esperanza en este Señor nuestro IESU CHRISTO. Y arrepentirnos de nuestros pecados, doliéndonos de haberlos cometido y determinando de enmendar nuestra vida.

Díjeos también que es necesario recibir los Sacramentos que IESU CHRISTO ordenó para nuestro bien y remedio. De [f. 1 v] aquí adelante os trataré de esos Sacramentos. Sacramentos llamamos unas señales y ceremonias ordenadas por IESU CHRISTO, con las cuales honramos a Dios y participamos de su gracia. Así como si el Virrey o la Audiencia os da una provisión, o quillca, con que os hace libre de tributo, y más os manda dar de la caja del Rey cien pesos, tomáis la quillca y guardáisla, y por ella quedáis libre de tributo, y aún rico. Así también los Sacramentos de la Santa Iglesia hacen que los que los toman queden libres de pecado, y aún queden libres de gracia y bienes espirituales.

Esto es siempre así, si el que toma los Sacramentos los toma con fe y devoción debida. Porque si los toma de burla, o por cumplir, y sin propósito de dejar sus pecados, en lugar de recibir gracia y salud del alma, recibe mayor daño y condenación. Como la medicina si no la toma el enfermo como conviene, en lugar de hacer provecho hace daño y aún le suele matar. Por tanto, hijos míos, mirad cómo os llegáis al Bautismo y a la Confesión y a los Sacramentos del altar y a los demás Sacramentos.
[f. 2]

Catad que os mira Dios y ve si traéis buen corazón; y si venís fingidos y con mentira se enoja mucho porque hacéis burla de Dios. Y Dios es gran Señor y todo lo ve, hasta lo más íntimo de nuestros pensamientos. No seáis como Judas, falso discípulo, que, después de haber recibido el Sacramento de manos de IESU CHRISTO, se fue y le entregó, y por ello reventó colgándose de un árbol. No seáis como Simón Mago, que se bautizó y pretendió ganar dineros y vanidad, y por eso fue maldito del Apóstol de IESU CHRISTO San Pedro. Estos Sacramentos que IESU CHRISTO ordenó son siete, como os enseña la Doctrina Christiana.

El primero es el santo Bautismo, sin el cual ningún otro Sacramento vale nada, ni es nada; por eso el que no está bautizado, no piense que es casado

con matrimonio de la Iglesia, ni piense que confesando sus pecados le valdrá la confesión. Así como todos los que entran en esta Iglesia entran por la puerta, así también los que entran en el número de los fieles entran por el Bautismo, y no hay otra puerta para entrar en el cielo; por tanto dijo el Hijo de Dios IESU CHRISTO que el que no naciere por agua y por Espíritu Santo, que es ser Bautizado, no entrará jamás en el cielo. Mirad que lo dice esto el mismo IESU CHRISTO, que no puede mentir.

[f. 2 v]

Si hay alguno aquí que no esté bautizado, dígallo y no tema que no le harán mal alguno; y si tiene vergüenza de que lo sepan, en secreto lo bautizará el padre; y si lo deja porque no tiene candela o para el capillo, sepan que no le fuerzan a dar nada, ni candela, ni capillo, que así lo manda ahora el Santo Concilio de Lima, ni por otro Sacramento ha de pagar nada. De gracia nos dio Dios estos bienes tan grandes, y de gracia nos los manda comunicar. Si hay alguno que tiene hijos y no están bautizados, mire que los traiga a bautizar porque de otra manera no pueden ser salvos. ¿Por qué serás hombre tan cruel y tan malo que a tu hijo le quites tanto bien, como hacerse hijo de Dios?

[f. 3]

Aunque sea chiquito manda Dios que se bautice, porque por el pecado de nuestros primeros padres, Adán y Eva, que ya os he contado, nacemos todos en desgracia de Dios, y por el Santo Bautismo se nos quita aquel pecado original y todos los otros pecados que hemos hecho. Si alguno está en peligro de muerte y no está bautizado, avise luego al Padre su pariente y el fiscal y el curaca. Catad que si por vuestra negligencia muere alguno, chico o grande, que vos pagareis su daño en el infierno. Y sabed hijos míos que al Bautismo dio IESU CHRISTO tanto poder y virtud, que limpia y lava todas las manchas de los pecados, aunque sean más que arenas y mayores que montes.

Y de tal fuerza la limpia, que queda libre de culpa y pena; y si en aquel punto se muriese, iría a gozar con los Ángeles de Dios. ¡Oh, qué hermosa y que linda y qué galana queda el alma cuando sale de la fuente del Bautismo! Dios la ve y se enamora de ella. ¡Oh, si nunca perdiese aquella lumbre y aquella hermosura, que se denota por la candela y por el capillo que ponen al niño cuando se bautiza! Diréisme: Padre nosotros no vemos nada de eso, antes vemos que llora la criatura, y el hombre se queda como estaba ¿cómo hemos de creer lo que dices? Dime hombre ¿ves tú el alma? ¿Ves

tú el corazón? ¿Ves la voluntad del otro? No ves nada de esto. Pues ¿cómo sabes que tiene alma y songo tu compañero? Por las obras que hace.
[f. 3 v]

Pues hermano la gracia de Dios es invisible, más por sus obras maravillosas se deja ver. Y esto es lo que respondió IESU CHRISTO a Nicodemus, que era un sabio que ponía duda en este misterio del Bautismo. Y bástete a ti lo que dice Dios, y que tu sabes poco y Dios mucho. Ahora sabed que la sustancia del Bautismo está en lavar con agua natural y verdadera al que es bautizado, y juntamente decir aquestas palabras: Yo te bautizo en el nombre del Padre y del Hijo y del Espíritu Santo. Y todas las otras cosas, como poner sal y soplar y decir otras palabras son ceremonias santas que usa la Iglesia para preparar el santo Bautismo. Y son cosas llenas de misterios muy altos. Sabed también que, aunque el que bautiza es el Padre de Misa, pero (sic) en extrema necesidad (que es cuando está para morir una criatura y no hay Padre cerca) cualquier persona puede bautizar. Y vale el bautismo, como eche agua y diga aquellas palabras enteramente con voluntad de hacer lo que la Santa Iglesia hace. Al cabo de este [f. 4] sermón os aviso que, así como nadie puede ser salvo sin recibir el Bautismo, así también ninguno lo puede recibir dos veces, como no puede nacer dos veces del vientre de su madre. Porque el Bautismo es un nacimiento espiritual, por el cual el cristiano tiene a Dios por padre y a la santa Iglesia por madre. El que se bautizara otra vez comete grandísimo pecado y sacrilegio.

Por eso, si supiéredes de alguno que por descasarse de su mujer, o por otra malicia, miente y dice no ser bautizado y se hace bautizar otra vez, tenedle por diablo y acusadle al Padre para que sea castigado como merece tan gran maldad y escarnio de Dios. Y los que sois bautizados alegraos mucho porque tanto bien alcanzasteis, y decid a Dios mirando el cielo: ¡Oh Padre piadoso y Señor de todas las cosas que siendo yo un gusano vil y miserable, tuviste por bien hacerme hijo tuyo por el santo Bautismo; y pues soy hijo de Dios y Cristiano, no es justo que me vuelva hijo del Diablo. Por eso, ayudadme Señor mío IESU CHRISTO para que me aparte yo de todo mal y obre todo bien, y te sirva y agrade como buen hijo, y después de esta vida alcance yo aquella heredad tan preciosa que tú tienes para tus hijos en el cielo. Amen.

ANDALUTAGS: DESCUBRE ANDALUCÍA PROYECTO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA SOBRE LA MULTICULTURALIDAD E INTERCULTURALIDAD ANDALUZA

RESUMEN

Se trata de un proyecto de innovación educativa basado en el fomento de la riqueza cultural andaluza desde sus orígenes, contribuyendo a la sensibilización social en relación a la interculturalidad de Andalucía como seña de identidad característica. El trabajo desarrollado se sustenta en la investigación escolar como eje vertebrador para la búsqueda de información sobre elementos singulares y palabras clave referentes a la comunidad autónoma de Andalucía, haciendo especial hincapié en su aportación a la realidad contemporánea y a la construcción de nuestra tierra como sociedad multicultural. Cada palabra clave conducirá a un nuevo descubrimiento guiado, en el que se identificarán sus vínculos con la construcción social manifiesta en la actualidad, pudiendo enarbolar aprendizajes significativos y desarrollar esquemas de conocimiento.

PALABRAS CLAVE: Andalucía / multiculturalidad / interculturalidad / investigación escolar / educación / origen / aprendizaje significativo / esquema de conocimiento / descubrimiento guiado / palabras clave / eje vertebrador / sensibilización social /

ABSTRACT

This education project focusses on the development of the cultural wealth that is rooted in the Andalusian culture, which contributes to the increased social awareness of interculturalism in Andalucía as an identity indicator. This project

uses classroom investigation as its main tool in the search for information on single components and key words typical in Andalucía, putting a special emphasis on their contribution to modern day life and to the building of this country into a multicultural society. Each key word will lead the project towards a new discovery, in which links were identified with the social development that can be seen in today's society, enabling the encouragement of meaningful learning and the development of fields of knowledge.

KEY WORDS: Andalusia / multiculturalism / interculturalism / school / research / source meaningful learning / knowledge / scheme / guided discovery / keywords / backbone /social awareness /

Sabed también que, aunque el que bautiza es el Padre de Misa, pero (sic) en extrema necesidad (que es cuando está para morir una criatura y no hay Padre cerca) cualquier persona puede bautizar. Y vale el bautismo, como eche agua y diga aquellas palabras enteramente con voluntad de hacer lo que la Santa Iglesia hace. Al cabo de este [f. 4] sermón os aviso que, así como nadie puede ser salvo sin recibir el Bautismo, así también ninguno lo puede recibir dos veces, como no puede nacer dos veces del vientre de su madre. Porque el Bautismo es un nacimiento espiritual, por el cual el cristiano tiene a Dios por padre y a la santa Iglesia por madre. El que se bautizara otra vez comete grandísimo pecado y sacrilegio.

Por eso, si supiéredes de alguno que por descasarse de su mujer, o por otra malicia, miente y dice no ser bautizado y se hace bautizar otra vez, tenedle por diablo y acusadle al Padre para que sea castigado como merece tan gran maldad y escarnio de Dios. Y los que sois bautizados alegraos mucho porque tanto bien alcanzasteis, y decid a Dios mirando el cielo: ¡Oh Padre piadoso y Señor de todas las cosas que siendo yo un gusano vil y miserable, tuviste por bien hacerme hijo tuyo por el santo Bautismo; y pues soy hijo de Dios y Cristiano, no es justo que me vuelva hijo del Diablo. Por eso, ayudadme Señor mío IESU CHRISTO para que me aparte yo de todo mal y obre todo bien, y te sirva y agrade como buen hijo, y después de esta vida alcance yo aquella heredad tan preciosa que tú tienes para tus hijos en el cielo. Amen.



ÍNDICE

RESUMEN DEL PROYECTO	
1. APROXIMACIÓN HISTÓRICA A LA MULTICULTURALIDAD E INTERCULTURALIDAD EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA CULTURA ANDALUZA EN EL CURRÍCULUM DE ANDALUCÍA.	
2. INVESTIGACIÓN ESCOLAR COMO EJE VERTEBRADOR PARA LA SENSIBILIZACIÓN SOCIAL EN MATERIA DE INTERCULTURALIDAD.	
3. ESTRUCTURA DEL PROYECTO: USO DE HERRAMIENTAS TIC Y TAC PARA LA INVESTIGACIÓN POR PALABRAS CLAVE.	
3.1. Preámbulo del proyecto.	
3.2. Objetivos del proyecto.	
3.3. Contribución a las competencias básicas / competencias clave.	
3.4. Contenidos del proyecto.	
3.5. Métodos pedagógicos y desarrollo del proyecto.	
3.6. Criterios de evaluación del proyecto.	
3.7. Posibilidades de aplicación.	
4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES: DESARROLLO DE LA IDENTIDAD MULTICULTURAL MEDIANTE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA.	
5. PROSPECTIVA: SOSTENIBILIDAD DEL SISTEMA DE INVESTIGACIÓN ANDALUTAGS COMO INSTRUMENTO EDUCATIVO EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA E INTERCULTURAL.	
ANEXOS: MATERIAL GENERADO DURANTE EL PROYECTO.	
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	

Comunidades autónomas de España que integra un mayor recorrido histórico en lo que se refiere a la variedad de las culturas que han habitado y convivido en nuestra tierra (Moreno, 2002). En el sistema educativo andaluz, el aprendizaje y desarrollo de la cultura andaluza han representado la estructuración del contexto social del alumnado en la mayoría de las ocasiones.

Sin embargo, es precisamente necesario hacer hincapié en un aspecto reseñable: el currículum andaluz (Junta de Andalucía, 2015) hace múltiples referencias al tratamiento de estos aspectos característicos y singulares, abordándolos desde un prisma práctico e integrado en los quehaceres docentes. Sin embargo, la necesidad de proteger el legado de nuestros antepasados (García, 2000) es también el imperativo de requerir el hecho de subyacer a las más profundas raíces de Andalucía con la intención de nutrir a los educandos de sus más enriquecedoras señas de identidad (Mateos & Moreno, 2010).

La multiculturalidad de Andalucía siempre ha venido precedida de diferentes momentos históricos que definen sus costumbres, tradiciones y folclore: desde antaño, son muchos los pueblos que se han sentido atraídos por las condiciones físicas de nuestra tierra, convirtiendo Andalucía en el principal marco de desarrollo para diferentes actividades y económicas (Moreno, 2002). Por un lado, fueron los Millares, Iberos y Tartessos los que desarrollaron una importante cultura, recibiendo diferentes visitas de otros pueblos del Mediterráneo: los fenicios, griegos y cartagineses inicialmente; los romanos posteriormente; los visigodos y bizantinos tras ellos; y finalmente los musulmanes, los cuales incidieron especialmente en el bautizo de las tierras conquistadas en la península con el nombre de Al-Andalus (Prieto, 1984).

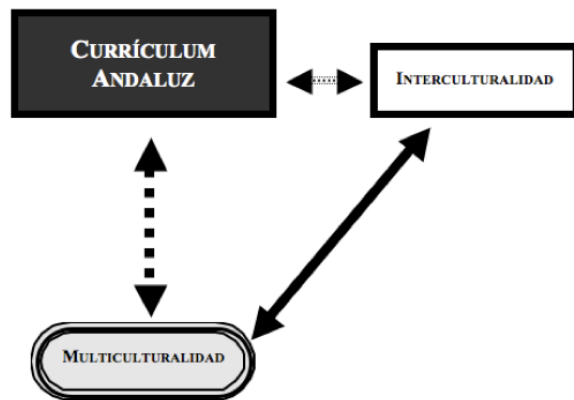


Figura 1: "Multiculturalidad e Interculturalidad en el currículum andaluz"

Es precisamente en este sentido como puede afirmarse de manera clara y evidente como Andalucía, desde antaño, ha sido un verdadero hogar en el que convivían diferentes culturas, a pesar de que en algunos casos dicha convivencia acabó terminando en una triste ruptura (Prieto, 1984). Por su parte, intercultural hace referencia a “1. adj. Que concierne a la relación entre culturas” así como “2. adj. Común a varias culturas” (RAE, 2015). Desde esta perspectiva, la interculturalidad complementa a la vez a la multiculturalidad en lo que se refiere al desarrollo de la cultura andaluza en el sistema educativo contemporáneo (Ruiz, 1992). En los últimos tiempos, España se ha convertido en un país receptor de altos volúmenes de inmigración, procedente principalmente de países de África y del resto de Europa.

Este fenómeno migratorio ocupa un lugar destacado entre los asuntos de la actualidad: el elevado interés mediático, social como político suscitado por la inmigración se debe a diversos factores (Rinken & Pérez, 2007), entre los que destaca la actual crisis económica mundial. Para familiarizar al alumnado con esta realidad y proceder a su visión natural y cotidiana de este mencionado fenómeno, resulta imprescindible el trabajo desarrollado en las aulas desde tempranas edades.

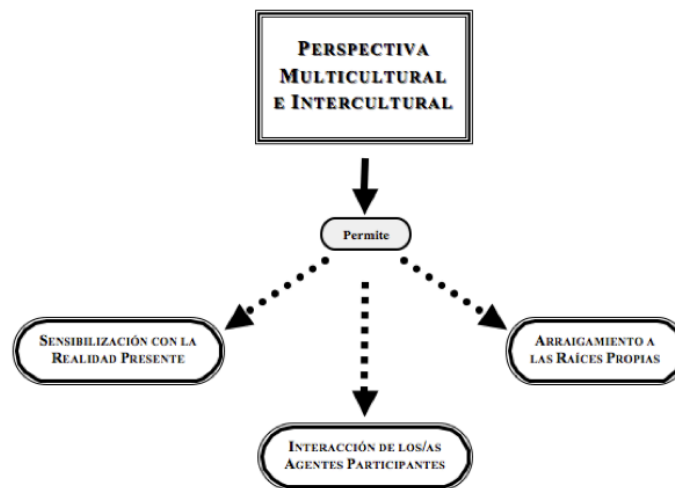


Figura 2: “Perspectiva multicultural e intercultural en el desarrollo integral del alumnado”

De la concepción, metodología y actualización de la información en base a la realidad cercana de los educandos dependerá también que los procesos de enseñanza y aprendizaje integren en mayor o menor medida la magnitud de esta temática, absolutamente vital para el desarrollo integral de las personas (Zoido, 1998). Con el presente proyecto, lo que se pretende es precisamente acercar al alumnado al prisma de su contexto cercano, adquiriendo conciencia sobre el mismo para que, posteriormente, pueda actuar en consecuencia y manifestarse como ciudadano/a activo/a en la sociedad en la que se ve inmerso/a.

2. INVESTIGACIÓN ESCOLAR COMO EJE VERTEBRADOR PARA LA SENSIBILIZACIÓN SOCIAL EN MATERIA DE INTERCULTURALIDAD

En el ámbito escolar, la educación proporciona diferentes descripciones, explicaciones, predicciones y evaluaciones de las prácticas educativas así como de aspectos relevantes sobre la propia administración, las innovaciones, el currículum o el desarrollo del profesorado (McMillan & Schumacher, 2008). La investigación continúa consiguiendo logros importantes en el campo de conocimiento, principalmente aplicado a los/as educandos.

En nuestra realidad contemporánea, la sociedad se define como tecnológica y resulta imprescindible dispone de una información válida para tomar decisiones educativas. Son precisamente algunos de los motivos por los que la educación y la investigación han de ir siempre de la mano (McMillan & Schumacher, 2008): adquisición de nuevas perspectivas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, empleo de resultados de investigación para contribuir a la toma de decisiones, reconocimiento de innovaciones o aspectos metodológicos diferentes a los utilizados con cotidianidad, capacidad en la resolución de problemas, determinación de las valoraciones dadas, crítica e interpretación sobre los pasos a realizar, distinción entre propuestas y actuaciones, y otorgación de respuestas a cuestiones manifiestas.

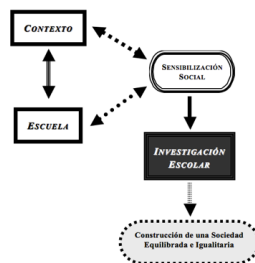


Figura 3: "Contribución de la investigación escolar a la construcción de la sociedad"

La investigación, en manos del alumnado, se convierte por tanto en una potente herramienta a disposición de los agentes participantes de la comunidad educativa (Bisquerra et al., 2004). Las bases de la construcción de una sociedad equilibrada, respetuosa e igualitaria comienzan en su temprana comprensión durante la infancia. En este sentido, la investigación escolar se perfilará como un gran aliado para el desarrollo y fomento de la sensibilización social hacia la interculturalidad y a la evidencia de la multiculturalidad en nuestra tierra, Andalucía.

En la actualidad, en pleno Siglo XXI, la escuela y la educación no pueden entenderse sin la contribución de la investigación educativa y escolar (Esteve, 2003) pues precisamente todas las metodologías llevadas a cabo siempre han de orientarse al Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) así como en la manifestación de actitudes y acciones coherentes con el entorno cercano.

El surgimiento de inquietudes por parte de los educandos, así como las



Figura 4: "Aportaciones de la investigación escolar a los procesos de E-A"

dudas manifestadas siempre en base a su propia realidad, son también un hecho que conduce, orienta y posiciona a la investigación escolar y educativa en el plano de magnitud y representatividad que debe ostentar (Bisquerra et al., 2004). El profundo trabajo relacionado en materia de interculturalidad y multiculturalidad permitirá que los conceptos propios sobre cultura andaluza queden intrínsecamente relacionados con el normal desarrollo evolutivo de los/as educandos. La confrontación de informaciones, datos e ideas

permitirá también que, a través de la propia investigación escolar, sea el alumnado principal protagonista de todos y cada uno de los momentos que se presencien durante un desarrollo personal e interdisciplinar (Moreno, 2002).

Las relaciones entre iguales versarán también por la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en materia de cultura andaluza y de sus insignias a través de las raíces existentes con respecto a los orígenes de Andalucía, permitiendo otorgar una dimensión histórica, patrimonial y cultural a los aprendizajes significativos que se van generando durante dichos procesos de investigación y actuación (Bisquerra et al., 2004).

3. ESTRUCTURA DEL PROYECTO: USO DE HERRAMIENTAS TIC Y TAC PARA LA INVESTIGACIÓN POR PALABRAS CLAVE

En la sociedad contemporánea en la que vivimos, inmersa en la Era de la Información y del conocimiento, resulta imprescindible establecer procesos de formación entre el alumnado que correspondan a los elevados volúmenes de información proveniente de los diferentes medios de comunicación (Esteve, 2003). Igualmente, el manejo de las tecnologías aplicadas a la educación es una realidad cada vez más presente en nuestra cotidianidad escolar diaria. En este sentido, nos planteamos la siguiente cuestión: ¿Por qué no hacer uso de estas tecnologías educativas para poder profundizar en aspectos que despertasen el interés del alumnado? De esta forma, surge el presente proyecto de innovación educativa. En base a las exigencias presentes en el currículo autonómico actual (Junta de Andalucía, 2015), la presencia de la cultura andaluza como el origen de toda nuestra civilización en Andalucía supone un importante paréntesis entre los valores que constituyen el patrimonio cultural andaluz, así como las bases necesarias para identificar la conformación de Andalucía como territorio multicultural sumergido en la interculturalidad (Leiva & Barrero, 2011).

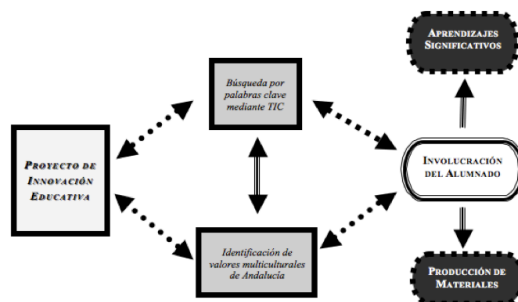


Figura 5: “Cuadro-resumen del proyecto AndaluTags: descubre Andalucía”

El proyecto de innovación educativa “AndaluTags: descubre Andalucía” surge, por tanto, como respuesta a las diferentes inquietudes generadas por el alumnado en materia de multiculturalidad, como principio conducente a la interculturalidad manifiesta en el aula. Con este trabajo se pretendió reforzar, profundizar y desarrollar en todo momento el conocimiento de la cultura y el patrimonio andaluz desde el prisma de la variedad de culturas existentes en la sociedad andaluza. Asimismo, el carácter lúdico-didáctico del método de trabajo destacaba por encima de cualquier libro de texto o ficha de realización, siguiendo un proceso de investigación, búsqueda y procesamiento de la información orientado a las tags o palabras clave.

3.1. Preámbulo del proyecto

El proyecto AndaluTags: descubre Andalucía se orienta al trabajo de la interculturalidad y la multiculturalidad a través de la cultura andaluza, haciendo partícipe al alumnado en la identificación de sus raíces propias, provenientes de muy dispares y diversas culturas, como estrategia de concienciación y de actuación para la adquisición de adecuados principios interculturales.

El trabajo de desarrollado se vehicula a través de dos grandes pilares sobre los que se sustenta: la investigación escolar, en la permanente búsqueda de información por parte del alumnado con una metodología basada en la construcción de esquemas de conocimiento a partir de palabras clave; y por otro lado, las tecnologías educativas, como fuente principal de búsqueda de información a través de la red de Internet.



Figura 6: “Imagen del alumnado buscando tags e información sobre ellas en grupos pequeños” Fuente: elaboración propia.

Los datos, en ocasiones, nos abruman y sobrepasan. Necesitamos futuros/as ciudadanos/as que estén preparados para afrontar los nuevos retos de la sociedad del Siglo XXI (Esteve, 2003). Internet es, en la actualidad, el principal medio de comunicación y cada vez con mayor asiduidad depende de menos enlaces para disponer y dispensar información. Es precisamente ahí cuando toma especial importancia la búsqueda por palabras clave: autodefinida por nosotros/as mismos/as como metodología linkertags o por búsqueda de palabras clave, con el presente proyecto se ha pretendido que el alumnado fuese capaz de construir temas a partir del empleo de una sola palabra, siendo esta característica e identificativa con respecto a la propia cultura andaluza y a los vínculos de esta con la sociedad multicultural en la que se ha convertido Andalucía.

Desde esta perspectiva, AndaluTags es un ambicioso proyecto de innovación educativa de fácil acceso y aplicación a cualquier modelo escolar o educativo. Ello se debe principalmente al empleo de escasos medios humanos y materiales, así como el potente y eminente carácter sostenible durante prolongados períodos de tiempo.

3.2. Objetivos del proyecto

El presente proyecto de innovación educativa se desarrolla en un Colegio Público de Educación Infantil y Primaria de la comunidad autónoma de Andalucía, concretamente en la ciudad de Málaga. Se ubica en un grupo-clase del tercer nivel de la Etapa de Educación Primaria formado por 24 personas. Para poder profundizar, recogemos los objetivos marcados para el presente proyecto:

- 1) Estimular la conciencia intercultural y multicultural por medio de la cultura andaluza y sus singularidades.
- 2) Potenciar las habilidades comunicativas en comprensión y expresión oral y escrita a través de las situaciones de interacción entre iguales desarrolladas en cada proceso de búsqueda de información e investigación escolar.
- 3) Realzar el sentimiento de identidad andaluza desde la magnitud de las diferentes culturas que nutren Andalucía como sociedad integrada en España.
- 4) Fomentar el empleo de las tecnologías educativas como herramientas clave para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como instrumentos educativos para el reforzamiento de los valores interculturales.

5) Vivenciar situaciones reales en las que se ponga de manifiesto la necesidad de un prisma multicultural e intercultural por medio de la realización de situaciones de reflexión durante los procesos de búsqueda e interpretación de palabras clave.

6) Posibilitar el desarrollo de aprendizajes significativos que reporten sobre los/as educandos nociones básicas y concretas vinculadas directamente a la construcción de una sociedad equilibrada e igualitaria en interculturalidad.

7) Elaborar material audiovisual que permita extender el carácter innovador del proyecto a otros centros educativos, otorgándole la sostenibilidad y operatividad necesaria para su mantenimiento a lo largo del tiempo.

3.3. Contribución a las competencias básicas / competencias clave

Además de tratarse de un proyecto de innovación educativa enfocado directamente al desarrollo de la identidad del alumnado, con respecto a sus raíces, como fruto del respeto hacia el valor multicultural de Andalucía; su contribución a las competencias básicas y/o competencias clave queda de manifiesto gracias a su globalidad:

- **Competencia en Comunicación Lingüística:** en la búsqueda de información por palabras clave para su lectura, interpretación, procesamiento y transcripción de la misma. Igualmente, en las reflexiones desarrolladas sobre los aportes de cada palabra clave en referencia a su origen multicultural.
- **Competencia Matemática:** en la identificación de valores numéricos propios de nuestra comunidad autónoma como resultado de las diferentes culturas que han caracterizado a Andalucía a lo largo de los siglos, así como en el recuento e identificación de aspectos propios de nuestra tierra.
- **Competencia Digital:** en el uso de las palabras clave como vía para la construcción de conocimientos a través de la red de Internet, así como el empleo de las TIC y las TAC como instrumentos educativos.
- **Competencia Social y Ciudadana:** en el trabajo sobre la interculturalidad y la multiculturalidad de Andalucía como principios básicos del desarrollo de la identidad propia y del respeto hacia las singularidades de la comunidad autónoma andaluza como riqueza cultural y social.
- **Competencia Cultural y Artística:** en el conocimiento de los principales elementos que constituyen a la comunidad andaluza fruto de las

civilizaciones de antaño, las cuales fueron moldeando la actual dimensión de Andalucía. Igualmente, en la contribución artística como legado material y visual para la fundamentación de las bases de nuestra tierra como riqueza de lo que ostenta.

- Competencia en Aprender a Aprender: en la capacidad de crear conocimientos a partir de la utilización y empleo de una sola palabra, las Tags, así como en la construcción de estrategias de actuación en la búsqueda de información.
- Competencia en Autonomía e Iniciativa Personal: en la capacidad de esfuerzo, superación y desarrollo de acciones desinteresadas por parte del propio alumnado, así como en las habilidades referidas a la autonomía desarrollada a través del trabajo por descubrimiento guiado.

3.4. Contenidos del proyecto

Para otorgarle una mayor concreción pedagógica al proyecto, resulta necesario esclarecer cuales son los contenidos que lo integran, haciendo referencia directa a su relación con la multiculturalidad e interculturalidad presente en Andalucía como eje vertebrador durante el transcurso del proyecto:

CONTENIDOS	SUB-CONTENIDOS
Patrimonio andaluz	-Origen de monumentos -Obras de civilizaciones -Construcciones arquitectónicas
Tradiciones andaluzas	-Costumbres de otras épocas -Celebración de festivos
Folklore andaluz	-Bailes originarios -Cantes y letras de canciones
Gastronomía andaluza	-Platos de otras épocas -Alimentos propios -Formas de cocción
Mitos y leyendas	Influencia de religiones Influencia de historias orales

Tabla 1: “Relación de contenidos del proyecto de innovación educativa AndaluTags”

Estos contenidos fueron desarrollados por parte del alumnado en colaboración con el docente responsable del proyecto. Para su elaboración, se planteó de forma inicial una lluvia de ideas en la que se comenzó a reflexionar sobre las influencias de las diferentes culturas sobre la construcción de Andalucía como la comunidad autónoma que conocemos a día de hoy.

3.5. Métodos pedagógicos y desarrollo del proyecto

El presente proyecto de innovación educativa se caracteriza por el permanente empleo de la investigación escolar así como del uso de las tecnologías educativas. No obstante, es precisamente la metodología por descubrimiento guiado la que caracteriza todo el trabajo (Bisquerra et al., 2004): el alumnado desarrolla su manifiesta autonomía e iniciativa personal a través de la búsqueda de cada palabra clave que es propuesta. Su identificación y relación con los factores multiculturales serán los que definan la prospección de la información encontrada.

Siguiendo esta línea resulta necesario describir las distintas fases del proyecto, iniciado hace tres cursos escolares hasta la actualidad, con la intención de clarificar al máximo el grueso del mismo e identificar sus principales características:

FASE	DESCRIPCIÓN
Lluvia de ideas	Se plantea la necesidad de identificar cuáles van a ser los contenidos a trabajar durante la realización del proyecto, permitiendo concentrar al máximo las actuaciones a realizar y ordenando las intenciones a desempeñar.
Linker-Tags	La metodología linkertags o por palabras clave es un término que decidimos acuñar y crear con la intención de describir el método de trabajo planeado. Teniendo los contenidos ya desarrollados, se elegía semanalmente una Tag para ser trabajada en pequeños grupos con ayuda de la red de Internet y, a posteriori, para establecer los consensos de reflexión pertinentes a su contribución a la multiculturalidad andaluza.
Podcasting	El empleo del podcast servirá como fuente de transmisión para elaborar un material sonoro que permita la difusión del trabajo de investigación realizado en el proceso de búsqueda de información e investigación escolar.
Radio-Teatro	La elaboración de situaciones particulares, de la vida cotidiana, a modo de diálogo a través del radioteatro permitiría también otorgar una perspectiva diferente a las personas sobre los símbolos andaluces en relación a su potente carácter multicultural, potenciando así la interculturalidad entre sus prioridades.
Documental	La creación y elaboración de un breve documental sobre la metodología por palabras clave alberga, como intención final, la difusión del presente proyecto de innovación educativa para su incorporación a otros centros educativos.
Fichas	Con la intención de promover los valores adquiridos durante el proceso de innovación educativa, se elaboran fichas para su expansión a otras realidades educativas.

3.6. Criterios de evaluación del proyecto

Con la intención de convertir todo el proceso de innovación educativa en un aprendizaje global, a continuación se exponen los criterios de evaluación planteados para su análisis e interpretación, con la intención de valorar su repercusión en la comunidad educativa así como en el propio alumnado, adquiriendo una dimensión diferentes sobre la multiculturalidad e interculturalidad en Andalucía:

I. Adquiere conciencia sobre los valores multiculturales e interculturales de la comunidad autónoma de Andalucía.

II. Evidencia mejoras en la forma de comunicarse entre sus iguales, mostrando aptitudes para el desarrollo de investigaciones concretas.

III. Manifiesta su sentimiento de identidad con respecto a las señas de identidad de su tierra y de su país.

IV. Utiliza las tecnologías educativas, tanto TIC como TAC, como instrumentos facilitadores para los aprendizajes.

V. Valora la vivencia de casos prácticos en los que empatizar situaciones de la vida cotidiana desde el prisma multicultural e intercultural.

VI. Incorpora conceptos, procedimientos y actitudes que emplea con asiduidad en su día a día y con respecto a las relaciones que mantiene entre sus iguales.

VII. Protagoniza la elaboración de diferentes materiales audiovisuales, en los que organiza y secuencia cada dato integrado.

3.7. Posibilidades de aplicación

En relación a la sencillez de medios empleados, y tras la valoración final de los procesos manifestados, el presente proyecto de innovación educativa resulta asequible en lo que respecta a su aplicación en otras realidades educativas, contribuyendo especialmente a la sostenibilidad en el tiempo del mismo. Igualmente, la interdisciplinariedad con el resto de áreas de conocimiento y temas transversales en educación, así como la versatilidad y globalización de los contenidos le otorgan también un carácter íntimamente ligado al desarrollo personal del alumnado como participantes activos y críticos de la sociedad en la que viven.

4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES: DESARROLLO DE LA IDENTIDAD MULTICULTURAL MEDIANTE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

Con el presente proyecto de innovación educativa hemos conseguido crear un formato de búsqueda de información singular, práctico, sencillo y operativo para poder ser aplicable a cualquier centro de Andalucía y España. La metodología LinkerTags a través de las AndaluTags han reportado una dimensión diferente en el alumnado en lo que se refiere a su concepción sobre las diferentes culturas y la riqueza que estas aportan a nuestra sociedad.

Igualmente, el aprovechamiento de las TIC y las TAC, acompañadas de dinámicas basadas en la expresión corporal y en situaciones comunicativas han permitido trasladar al alumnado a situaciones reales de la vida cotidiana que puedan darse en nuestro día a día y en diversas circunstancias.

De hecho, son muchos los signos que muestran evidencias claras en la modificación de la perspectiva sobre la multiculturalidad e interculturalidad en Andalucía, entre los que pueden destacar la mejora de las relaciones entre iguales, sean cuales sean sus características individuales a nivel cultural, religioso o étnico; el incipiente interés por conocer cada vez más y mejor los orígenes de nuestra tierra como parte de nuestra riqueza cultural; así como el desarrollo de habilidades investigadores en referencia a la identificación de datos relacionados con temáticas de localización, análisis y procesamiento de esa misma información.



Figura 7: “Imagen del alumnado articulando su reflexión sobre la palabra clave biznaga”

Igualmente, este proyecto de innovación educativa ha reportado diferentes resultados más plausibles y visibles en la práctica diaria de las diferentes dinámicas de clase. La globalización de los conocimientos en materia de multiculturalidad e interculturalidad de Andalucía, así como su interdisciplinariedad, han propiciado que la cultura andaluza como parte de esa riqueza esté mucho más presente en las diferentes áreas de conocimiento. Éste hecho no solo se da únicamente en el grupo-clase del docente encargado del proyecto, sino que también se extiende a las materias impartidas por diferentes docentes ajenos a AndaluTags.

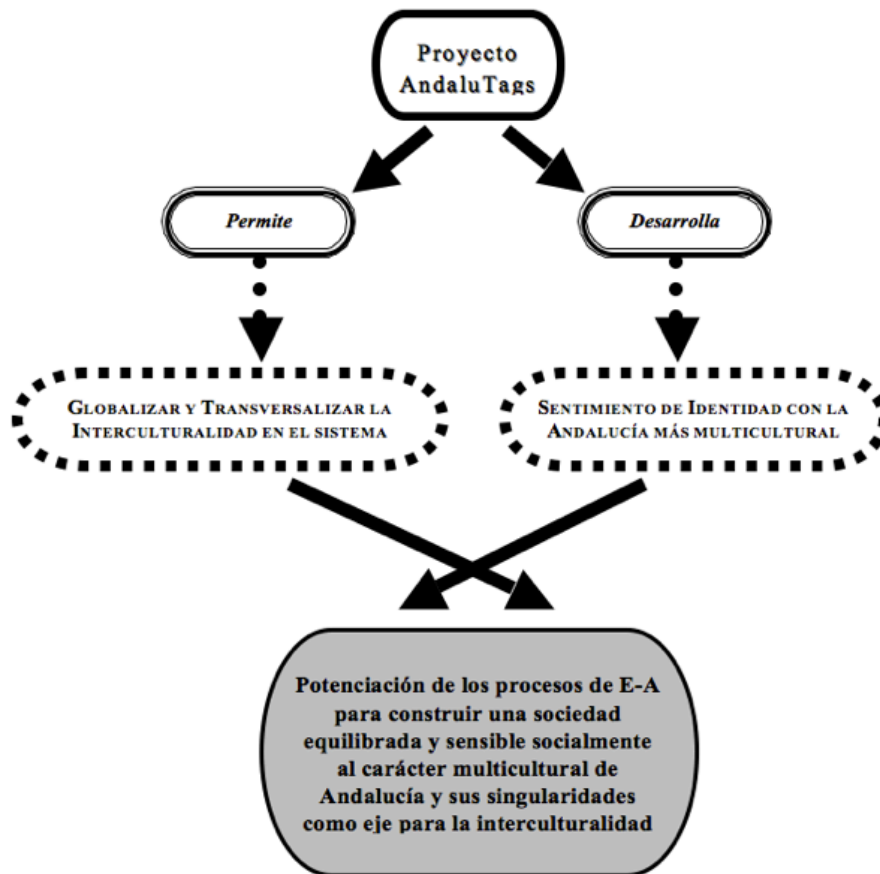


Figura 8: "Esquema sobre las conclusiones del proyecto AndaluTags: descubre Andalucía"

Con el elevado esfuerzo del alumnado se consigue, pues, un claro ejemplo de modelo y marco de desarrollo para la multiculturalidad y la interculturalidad en el ámbito educativo. La sensibilización social es más que necesaria (Leiva & Borrero, 2011), y si se trata de una iniciativa llevada a cabo por los/as educandos, cobra aún más valor y sentido, pues la contextualización de las actuaciones a realizar queda absolutamente asegurada y denotada en la propia práctica. Este es su verdadero legado para seguir sembrando la “semilla” de la interculturalidad en la Andalucía más multicultural.

5. PROSPECTIVA: SOSTENIBILIDAD DEL SISTEMA DE INVESTIGACIÓN ANDALUTAGS COMO INSTRUMENTO EDUCATIVO EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA E INTERCULTURAL

Una vez finalizado el análisis sobre el proyecto de innovación educativa desarrollado, será necesario esclarecer cuales son las intenciones que nos marcamos como reto en su posible aplicación futura, de manera que se identifiquen de forma clara y concisa cada una de nuestras intenciones próximas:

- Creación de un manual, paso a paso, para el desarrollo de la metodología AndaluTags que complemente al material ya elaborado.
- Exportación de la metodología de búsqueda de información por palabras clave a diferentes comunidades autónomas de España, así como a las distintas provincias que conforman Andalucía.
- Implementación de aplicaciones móviles específicas para el trabajo de AndaluTags de forma operativa y lúdico-didáctica, quedando dirigida a diferentes públicos de distintas edades, ostentando un alto carácter educativo en materia de multiculturalidad y de sensibilidad intercultural.
- Fundación de una red de redes de centros educativos en los que se trabaje con metodología LinkerTags a través de las AndaluTags, extendiendo al máximo los beneficios reportados por este sistema de investigación escolar.
- Potenciación del proyecto AndaluTags por medio de la elaboración de un sitio web oficial como punto de referencia al trabajo de las palabras clave relativas a Andalucía y sus singularidades multiculturales.

ANEXOS: MATERIAL ELABORADO DURANTE EL PROYECTO

A continuación, se expone de forma descriptiva cada uno de los materiales

generados durante el proyecto de innovación educativa “AndaluTags: descubre Andalucía”, favoreciendo a su mejor comprensión de forma gráfica y detallada, pudiendo contar con los diferentes materiales a través del blog: www.fisicamente.org

Podcast: palabras clave y radio-teatro

Los podcast elaborados tratan de explicar, desde sus orígenes y en relación al carácter multicultural de la tierra andaluza, el concepto de la palabra clave seleccionada para cada semana, con la intención de evidenciar su significado y relación con el tema tratado.



Figura 9: “Captura de pantalla de uno de los programas explicativos”

Igualmente, será también en formato podcast en donde se recogerán las diferentes obras de radio-teatro en las que se ponga de manifiesto el carácter multicultural y de trabajo de la interculturalidad a partir de las singularidades de la cultura andaluza.

Documental: “Andalucía multicultural, palabra por palabra”

En este documental se hace un breve recorrido del proceso llevado a cabo para la creación del proyecto de innovación educativa “AndaluTags: descubre Andalucía”, con la pretensión de mostrar nuestra forma de trabajar y de



Figura 10: “Captura de pantalla del documental Andalucía multicultural, palabra por palabra”

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA

Comunicándonos



Hace muchos años, las personas sólo podían comunicarse viéndose. Se citaban en los puertos, esperando en sus barcos, y de esa forma podían hablar.

La aparición de los medios de comunicación han permitido que cada vez podamos relacionarnos mucho mejor: llamar a nuestra familia aunque viva en otra ciudad, poder hablar con nuestros amigos para preguntarles cosas de los deberes, buscar a través de Internet diferentes noticias, ver en los periódicos lo que pasa en el mundo...

La importancia de estos medios puede verse hoy en día en la mejora de nuestras vidas, ya que gracias a ellos podemos estar siempre en contacto con el resto de personas. Además, ha sido el teléfono el que nos ha permitido comunicarnos cada vez mejor, y aún quedan muchos avances por realizar.

Quizás sin estos medios de comunicación no podríamos haber sabido tanto de las personas a las que más queremos, por eso podemos entender que un mundo tan grande tan grande, apenas existen ya límites y fronteras.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bisquerra, R. et al. (2004). Metodología de la investigación educativa. Madrid: La Muralla.
- Dietz, G. (2003). Multiculturalismo, interculturalidad y educación. Una aproximación antropológica. Granada: Universidad de Granada.
- Esteve, J.M. (2008). La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento. Barcelona: Paidós.
- García Bueno, A.M. (2000). Aires del lenguaje, habla y cultura andaluza. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Leiva, J.J. & Borrero, R. (2011). Interculturalidad y escuela. Perspectivas pedagógicas en la construcción comunicativa de la escuela intercultural. Barcelona: Octaedro.
- McMillan, J.H. & Schumacher, S. (2008). Investigación educativa. Madrid: Pearson.
- Moreno, I. (2002). La cultura andaluza en el comienzo del tercer milenio: balance y perspectivas. Sevilla: Revista de Estudios Regionales, 64, 138.
- Pastor, M.J. & Almarcha, F. (2011). Interculturalidad: comunicación y educación en la diversidad. Barcelona: Icaria.
- Prieto, A. (1984). Historia de Andalucía. La cultura andaluza, la música y el arte. Barcelona: Planeta.
- Rebollo, M.A. (2006). Género e interculturalidad. Educar para la igualdad. Madrid: La Muralla.
- Rinken, S. & Pérez, M. (2007). Opiniones y actitudes de la población andaluza ante la inmigración. Servicio de publicaciones de la Consejería de Gobernación de la Junta de Andalucía. Sevilla.
- Ruiz, M. (1992). La cultura andaluza en la educación primaria. Sevilla: Instituto de Formación y perfeccionamiento del profesorado.
- Sáez, J. (1998). Del racismo a la interculturalidad. Competencia de la educación. Madrid: Narcea.
- Vila, E.S. (2007). Pedagogía de la alteridad. Interculturalidad, género y educación. Madrid: Ppular.
- Zoido, A. (2008). Ni oriente ni occidente: viaje al centro de la cultura andaluza. Sevilla: Signatura

“ARTE Y CULTURA EN PAÍSES DE HABLA INGLESA”

RESUMEN

El propósito de este artículo es doble: 1) presentar el trabajo realizado en la asignatura de “Proyecto integrado: Arte y Cultura en países de habla inglesa”, bajo la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el trabajo colaborativo y el uso eficaz de las nuevas tecnologías, herramientas esenciales para que el alumnado alcance las metas educativas del siglo XXI, y 2) mostrar que la adquisición de las competencias comunicativas e interculturales de forma integrada, principal objetivo de este proyecto, es fundamental para fomentar el diálogo intercultural dentro la diversidad cultural del siglo XXI.

PALABRAS CLAVE: Proyecto, Inglés, Competencia comunicativa, Competencia intercultural, ABP, Recursos TIC, Web 2.0, Trabajo Colaborativo.

ABSTRACT

The purpose in this article is twofold: 1) present the work carried out in the subject of “Proyecto integrado: Art and Culture in English Speaking Countries”, based on Project Based Learning (PBL), collaborative work and effective use of new technologies, essential tools for preparing students to reach 21st century educational goals, and 2) show that acquiring communicative and intercultural competences comprehensively, main objective of this project, is crucial to foster intercultural dialogue in the cultural diversity of the 21st century.

KEY WORDS: Project, English, Communicative competence, Intercultural competence, PBL, ICT tools, 2.0 web, Collaborative work.

“ARTE Y CULTURA EN PAÍSES DE HABLA INGLESA”

ÍNDICE

1. JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO.

2. OBJETIVOS

3. CONTENIDOS

4. METODOLOGÍA

4.1 Aprendizaje basado en proyectos

4.2 Grupos de trabajo colaborativos

5. NUEVAS TECNOLOGÍAS Y HERRAMIENTAS WEB 2.0

6. LA CULTURA COMO ELEMENTO PARA LA REFLEXIÓN

7. EVALUACIÓN

8. CONCLUSIONES

9. WEBGRAFÍA DEL PROYECTO:

Presentación en Genially

Wiki del proyecto

Blog del proyecto

Tablero virtual en Padlet

Canal Youtube del proyecto.

10. BIBLIOGRAFÍA

11. ANEXOS

1. JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

Durante el curso 2015/ 16 el alumnado de los dos grupos bilingües de 4º de la ESO de nuestro centro, el IES Ángel de Saavedra en Córdoba, está cursando la asignatura de Proyecto Integrado en Inglés.

Se trata de un Proyecto de Investigación, Selección y Organización de la Información para la realización y exposición oral de trabajos en inglés, con apoyo de las TICs, sobre el ARTE Y LA CULTURA EN PAÍSES DE HABLA INGLESA. El título de este proyecto en inglés es "ART AND CULTURE IN ENGLISH SPEAKING COUNTRIES".

El proyecto tiene como objetivo principal que el alumnado conozca las distintas representaciones artísticas y las culturas de los países de habla inglesa a través de la historia. Para ello se promueve la investigación, la selección de la información y la visión crítica así como el desarrollo de las destrezas y habilidades propias del aprendizaje colaborativo y del trabajo por proyectos. En todo el proceso tiene un papel importante el uso de las nuevas tecnologías así como de las herramientas de la web 2.0 (entre ellas Google docs, Wiki, Blog, Google maps, Cuestionarios. Tableros virtuales, etc...)



Figura 1 Wiki del proyecto "Art and Culture in English Speaking Countries"

Igualmente, este proyecto contribuye al desarrollo de las cinco destrezas que conforman la competencia comunicativa: comprensión lectora, producción escrita, comprensión oral, producción e interacción oral.

Los procesos de reflexión y evaluación sobre los aprendizajes adquiridos con respecto a la lengua y los distintos aspectos culturales presentes en los proyectos se han llevado a cabo a través de cuestionarios de coevaluación, elaborados en Google Docs por el profesorado que imparte esta asignatura, así como a través del tablero virtual público que la asignatura de proyecto integrado ha mantenido abierto al alumnado desde inicios del segundo trimestre en Padlet.

Por último, hay que decir que la programación de esta asignatura fue remitida desde el departamento de inglés a la dirección del centro a finales del curso 2014/15 y que el proyecto fue aprobado a principios del presente curso. Desde el departamento de inglés de nuestro centro, y de cara al curso próximo, se ha manifestado el deseo de ofrecer este proyecto a través de las redes de profesorado en Facebook y Twitter a todo el profesorado de otros centros y localidades que quiera sumarse al mismo para llevarlo a cabo con su alumnado, independientemente del área que imparta y/o nivel. Junto a la idea de trabajar el proyecto con profesorado y alumnado de distintos centros y localidades, se ofrecerá también la posibilidad de modificarlo y adaptarlo a las características de esos otros centros y/o alumnado.

De esta forma, es posible que el curso próximo estemos hablando de una suma de esfuerzos, competencias y habilidades de distintos profesionales de la enseñanza en un propósito común: el trabajo en un proyecto colaborativo en red que aúne distintos puntos de vista, pensamientos críticos y reflexiones que fomenten el respeto y la convivencia con otras culturas, en este caso, la de los países de habla inglesa.

2. OBJETIVOS

- a. Conocer las distintas representaciones artísticas y las culturas de los países de habla inglesa a través de la historia con una actitud de respeto hacia las mismas.
- b. Desarrollar las destrezas y habilidades propias del aprendizaje colaborativo y del trabajo por proyectos.
- c. Desarrollar las cinco destrezas que conforman la competencia comunicativa en cualquiera de las lenguas utilizadas en la realización del

proyecto: comprensión lectora, producción escrita, comprensión oral, producción e interacción oral.

d. Hacer uso eficiente de técnicas para el uso responsable de las fuentes en una investigación así como recursos TIC útiles en todo el proceso y en la publicación del producto final.

e. Fomentar el sentido crítico y la creatividad del alumnado, tanto en la búsqueda, selección y organización de la información como en la decisión del producto final.

3. CONTENIDOS

Los temas propuestos por el profesorado de la asignatura de proyecto integrado están relacionados directamente con el título del proyecto. Al inicio del curso se le ofreció al alumnado un listado con un total de 27 temas, de los cuales, hasta el segundo trimestre, se han trabajado los que a continuación figuran en negrita:

William Shakespeare y su época

Los escritores románticos: Blake, Wordsworth, Coleridge, Byron, Keats, Shelley, etc.

Escritores viajeros: Laurie Lee

El mundo romano. Hadrian's Wall & the city of Bath

Las grandes catedrales: Westminster, York, Lincoln.

La música clásica: Purcell y Händel.

The Beatles y el origen del pop-rock.

Irlanda: una isla dividida.

Londres: la urbe de los siglos XIX, XX y XXI.

Las leyendas artúricas y el mundo celta.

Nueva York y Chicago: los rascacielos.

La conquista del Oeste.

The Lost Generation: Faulkner, Fitzgerald, Hemingway.

The Beat Generation y los movimientos sociales.

El jazz y la música negra.

Elvis Presley y el nacimiento del rock.

Los indios nativos americanos.

Los afro-americanos: de la esclavitud a la presidencia.

El mundo hispano.

El cine cómico mudo: Buster Keaton, Laurel and Hardy, Charles Chaplin.

El cine clásico tras la II Guerra Mundial.

Andy Warhol y el pop-art.

Canadá: dos lenguas, diversas culturas.

Jamaica y la música Reggae.

India.

Australia: la colonización europea.

New Zealand: la cultura maorí.

En el tercer trimestre, el alumnado de proyecto integrado trabajará los siguientes temas del anterior listado: India, El mundo romano, Andy Warhol y el arte Pop, El mundo hispano, Escritores románticos: Byron, Keats and Shelley; además de otros cuya investigación ha propuesto el propio alumnado: Scouts, History of fast food, Inventions in English speaking countries.

4. METODOLOGÍA

El trabajo que se desarrolla en la hora semanal lectiva con que contamos para la asignatura de Proyecto Integrado responde al Aprendizaje Basado en Proyectos (Project Based Learning) en grupos de trabajo colaborativos. En este sentido, se establecieron grupos de tres alumnos/as por proyecto. El proceso de elaboración del proyecto considera las siguientes fases:

- 1) Elección y definición del tema sobre el que desean investigar.
- 2) Negociación de contenidos y determinación del producto final.
- 3) Estructura del proyecto.
- 4) Recopilación de información.
- 5) Uso y análisis de la información.
- 6) Creación de mapa en Google Maps con indicación de los lugares mencionados en el proyecto
- 7) Evaluación del proyecto.
- 8) Presentación del producto final: Exposición oral con soporte visual (presentación)

El aprendizaje basado en proyectos

El trabajo por proyectos sitúa a los alumnos en el centro del proceso de aprendizaje gracias a un planteamiento mucho más motivador en el que entran en juego el intercambio de ideas, la creatividad y la colaboración.



Figura 2 Aprendizaje basado en proyectos
Fuente: aulablog.com

4.1 Aprendizaje basado en proyectos

Como hemos mencionado, la metodología del proyecto “Arte y Cultura en países de habla inglesa” responde al Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). En ella, el protagonista de dicho aprendizaje es el propio alumnado, que asume la responsabilidad de ser parte activa en el proceso.

El Aprendizaje basado en proyectos NO es una innovación en el sistema educativo, aunque pueda serlo para un centro o para un docente en particular: el ABP es una estrategia metodológica con más de un siglo de historia, cuyas fortalezas y debilidades son bien conocidas y que ha sido utilizado – de diversas maneras, pues es una estrategia abierta – por un sinnúmero de docentes en las más variadas situaciones.

La Red ofrece una gran variedad de recursos para las personas interesadas en el ABP: lecturas de todo tipo, vídeos, ejemplificaciones, modelos, plantillas, etc. Este método de aprendizaje representa una estrategia eficaz y flexible que fomenta la calidad de su aprendizaje y ayuda al alumnado a desarrollar y trabajar diversas competencias.

Entre ellas, de Miguel (2005) destaca:

- Resolución de problemas.
- Toma de decisiones.
- Trabajo en equipo
- Habilidades de comunicación (argumentación y presentación de la información)
- Desarrollo de actitudes y valores: precisión, revisión, tolerancia...

Prieto (2006) añade que el ABP fomenta:

- La conciencia del propio aprendizaje
- La planificación de las estrategias que se van a utilizar para aprender
- El pensamiento crítico
- El aprendizaje autodirigido
- Las habilidades de evaluación y autoevaluación
- El aprendizaje permanente

Del mismo modo, Benito y Cruz (2005) aparte de las competencias ya citadas indican que el ABP favorece el desarrollo del razonamiento eficaz y la creatividad.

En su artículo “Main course, not dessert” John Larmer y John R. Mergendoller, del Buck Institute for Education (2010), describen el proyecto en ABP como un plato principal rico en contenidos curriculares y en competencias clave para la sociedad del siglo XXI, no como un postre en el que aplicar los contenidos vistos en clases anteriores.



Figura 3 Alumnas elaboran sus proyectos

En el proyecto “Arte y Cultura en países de habla inglesa” los objetivos de aprendizaje planteados derivan de los estándares de aprendizaje y competencias clave del área de Inglés.

Además, compartimos rasgos esenciales de esta metodología ABP:

- Se requiere que el alumno adquiera un pensamiento crítico en la resolución de problemas a lo largo de su investigación sobre los temas. Responden las preguntas que surgen a lo largo del proceso mediante la colaboración y en distintas formas de comunicación (presencial en los grupos en el aula y en la exposición oral de los proyectos, virtual a través del Diario de Aprendizaje y de la difusión de sus presentaciones en el blog). Crean trabajo de calidad en un contexto de aprendizaje significativo pues el alumnado necesita hacer mucho más que memorizar información. Necesitan utilizar capacidades intelectuales de orden superior y además aprender a trabajar en equipo. Deben escuchar a otros y también ser capaces de exponer con claridad sus ideas. Ser capaces de leer diferentes tipos de materiales y también de expresarse en diferentes formatos. Estas son las llamadas capacidades clave para el siglo XXI.
- La investigación es parte imprescindible del proceso de aprendizaje, así como la necesidad de crear algo nuevo. Los alumnos deben formularse preguntas, buscar respuestas y llegar a conclusiones que les lleven a construir algo nuevo: un producto final (presentación oral) en la que comuniquen los resultados de su investigación. Empezamos por una visión del producto final que se espera construir, lo que crea un contexto y una razón para aprender y entender los conceptos clave mientras se trabaja en el proyecto.
- Independencia y responsabilidad. El alumnado aprende a trabajar independientemente y acepta la responsabilidad cuando se les pide tomar decisiones a cerca de su trabajo y de lo que crean. La oportunidad de elegir y de expresar lo aprendido a su manera también contribuye a aumentar la implicación del alumno con su proceso de aprendizaje.
- Evaluación, retroalimentación y reflexión. El alumnado aprende a evaluar y ser evaluado por sus compañeros/as para mejorar la calidad del producto en el que trabaja. El profesorado está detrás, supervisando sus diarios, planes, comprobando las fuentes utilizadas por los alumnos, monitorizando el avance. También el profesorado promueve y dirige la crítica constructiva entre el alumnado. Los procesos de coevaluación a través

Co-evaluation of Projects: Art and Culture in English speaking countries

THIS IS A PRIVATE QUESTIONNAIRE FOR STUDENTS TO EVALUATE THEIR CLASSMATES' PROJECTS:

Celtic culture (Antonio, Rafael and José Carlos)

Elvis Presley and the origin of rock (Juan, Arturo and Sergio)

New Zealand: Maori culture (Laura, Sol and Gonzalo)

History of Football (Barclays Premier League) (Raquel, Ángel and Fernando)

Canada, two languages and diverse cultures (Miriam, Christina and Talia)

Wendell (Marco, Sergio, Enrique and Miguel)

Altruism (Lourdes, Noelia and Gloria)

Laurel Lee (Paula, Salvador and Rafael)

**Obligatorio*

ART AND CULTURE IN ENGLISH SPEAKING COUNTRIES

Figura 5 Formulario de coevaluación.

PROYECTO INTEGRADO (INGLÉS) (ES ANGEL DE SANVEDRA) Página de inicio

Learning diaries

At the end of every session, students will update your learning diaries using the document "LEARNING DIARIES"

Remember to:

1. Download the document "Learning Diaries".
2. Upload it to your Google Doc and complete it after every session.
3. Paste the link to your document here below.

PLEASE, edit this page carefully so that you do not erase your partners' learning diary links. Thank you.

LIST OF LEARNING DIARIES:

1ST TERM

4º ESO A	4º ESO B
The Beatles and the context of rock and roll P. Elías, Laly y Sara	The conquest of the far West P. Arturo, Vicky y Sergio Calero
El jazz y la música negra P. Rodrigo, Juan Carlos and Daniel	The Beatles P. Talia, Cristina and Miriam
The Conquest of the West P. Javier, Miguel, Salvador	Silent films P. Gonzalo, Laura and Sol
New York and Chicago: The skyscrapers P. Alba and Gloria	Nueva York and Chicago: The skyscrapers P. Raquel, Ángel and Fernando
Andy Warhol and the Pop Art P. Antonio, Alejandro and Andrea	Jamaica and reggae P. Raquel, Marco, Sergio y Enrique
	London P. Noelia, Gloria y Lourdes
	Born and North music P. Roberto, Rafael and

Figura 6 WIKI: Herramientas TIC del proyecto

de los formularios Google han resultado ser una eficaz herramienta para favorecer estos procesos de reflexión sobre el trabajo realizado.

- Audiencia. El alumnado presenta su proyecto a otras personas, tanto dentro (compañeros/as y profesorado) como fuera del aula (en la wiki y en el blog). Esto aumenta la motivación del alumno al ser consciente de que tiene un público y además le da autenticidad al proyecto.
- El uso de las herramientas TIC con las que trabajamos en el proyecto. Son herramientas para ABP que agrupamos en las siguientes categorías: de comunicación (Diarios de aprendizaje, Cuestionarios de coevaluación) de gestión del proyecto y de recursos (wiki del proyecto) y de creación colaborativa (Mapas en Google y Blog).
- La evaluación conlleva también un rasgo distintivo: Además de la valoración del profesorado de todo el proceso de investigación, se utiliza una rúbrica para la exposición oral (Ver anexo 2). Se valora también la coevaluación del alumnado realizada a través de los Cuestionarios de coevaluación y los Diarios de Aprendizaje.

Éstos son por excelencia el mecanismo de autoevaluación cualitativa más interesante. Su misión principal es aportar la visión del estudiante sobre el proceso de aprendizaje y, en ningún caso, son objetos de calificación en sí mismos pues pensamos que podría desvirtualizarse como fuente de información.

Además, el proyecto “Arte y Cultura en países de habla inglesa” cumple con dos criterios fundamentales para el ABP: el alumnado percibe su trabajo como algo con sentido y que quiere hacer bien porque le importa. Y además tiene un propósito educativo; es significativo, acorde a los estándares de aprendizaje del área de inglés, primordialmente aquellos relacionados con la competencia comunicativa. También, a través de la lengua en la que se desarrolla el proyecto, el inglés, ésta no es ya sólo una herramienta de comunicación interpersonal, sino que se convierte en una poderosa herramienta para desarrollar una consciencia intercultural con la que podemos llegar a la mediación, la interpretación, la identificación con las diferencias y el propio desarrollo de una identidad empática.

4.2 Grupos de trabajo colaborativos

La investigación sobre los temas propuestos desde un inicio se ha realizado

en grupos de trabajo colaborativos. Son equipos de cuatro alumnos/as, elegidos por ellos/as. Estos grupos reparten tareas, ponen en común, deciden el producto final, realizan la presentación oral apoyándose en los recursos multimedia y publican su producto final en el blog del proyecto.

Hay una escala de autonomía del alumnado pues, a las opciones en principio propuestas por el profesorado, el alumnado ha decidido incluir e investigar otros temas; ellos/as mismos/as han identificado sus tareas, han repartido responsabilidades y ajustado tiempos. Han demostrado tener capacidad de elección dentro de un proyecto global.

En estos grupos de trabajo colaborativos, el alumnado ha desarrollado competencias del siglo XXI; no sólo en el desarrollo de habilidades de colaboración, también en herramientas del siglo XXI: elaborar mapas online, preparar presentaciones, reflejar ideas y procesos en el blog, coevaluar para mejorar, etc... De esta manera han tenido la posibilidad de practicar y así aprender las competencias demandadas en nuestros tiempos: expresión del pensamiento crítico, comunicación efectiva, uso de tecnologías y trabajo en equipo.

El alumnado, como hemos dicho anteriormente, está distribuido en pequeños grupos, de 4 personas, que han sido estables a lo largo del curso. Cada grupo trabaja sobre tres de los temas propuestos a lo largo del curso, uno por trimestre. El trabajo se realiza en la hora de clase semanal, utilizando los ordenadores disponibles en el centro o sus propios portátiles.

La realización y exposición de los productos finales de cada proyecto se desarrolla en inglés, contando cada grupo con quince minutos de exposición más cinco de preguntas sobre la exposición.



Figura 7 WIKI: Diarios de aprendizaje Fuente: Elaboración propia

A través de la wiki del proyecto se les ha proporcionado indicaciones sobre cómo realizar una investigación, básicamente cómo buscar las fuentes de información fiables, documentarse y seleccionar la información relevante así como pautas para citar dichas fuentes siguiendo las normas APA, tutoriales para la elaboración de presentaciones, etc...

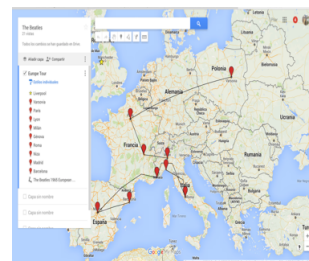
En los últimos cinco minutos de cada hora semanal el alumnado completa su diario de aprendizaje (Anexo 1) que elaboran en documento compartido en Google Doc y que enlazan en la wiki del proyecto. En este diario de aprendizaje (Learning Diary) comentan el trabajo desarrollado, las dificultades encontradas y logros alcanzados, sirviendo este diario para el seguimiento de la investigación por parte del profesorado y como herramienta para que el alumno valore el trabajo realizado durante la sesión.

5. NUEVAS TECNOLOGÍAS Y HERRAMIENTAS WEB 2.0

Desde un inicio se programó que todo el proyecto tuviera un soporte digital, recurso que permite darle mayor difusión y que fomenta la competencia digital del alumnado. Aunque en el futuro se contempla la utilización de otras herramientas y aplicaciones, las que se han utilizado en este curso han sido las siguientes:

- **BLOG Colectivo** donde cada grupo publica el producto final de su proyecto (presentaciones) y donde la profesora enlaza los formularios de coevaluación y añade una breve galería fotográfica de las exposiciones.
- **WIKI del Proyecto Integrado**, con las instrucciones del trabajo, recomendaciones, documentación de interés y seguimiento de los diarios de aprendizaje.
- **Google Maps** para la geolocalización de lugares según los contenidos del proyecto. Otros recursos web 2.0: El alumnado ha realizado el soporte digital de sus presentaciones orales en PREZI, Genialy, Google presentaciones, Slides, etc.. En el tercer trimestre han decidido hacer uso de nuevas herramientas TIC para sus presentaciones. Les permitirán crear sus presentaciones online y poder prepararlas de forma colaborativa. Son: emaze y Soho show.
- **Formularios Google** para recoger la coevaluación del alumnado en cada proyecto presentado.

zFigura 9 Ejemplo de mapa online en el proyecto “The Beatles” Fuente: Elaboración propia



- Google Docs, con el objetivo de que el alumnado haga una recopilación de los enlaces a fuentes utilizadas y realicen su diario de aprendizaje reflejando la evolución, tareas realizadas y proceso de trabajo del grupo.
- Canal de Youtube "Projects in ESO" con pequeñas grabaciones de las exposiciones orales. Estas grabaciones fueron realizadas por la profesora y, como propuesta de mejora del proyecto, se contempla que sea el propio alumnado quien realice estas grabaciones, elabore su montaje y lo aloje en un canal de Youtube creado por el alumnado del grupo.

Hemos de decir que el mero uso de estas herramientas de la web 2.0 no garantiza que estemos trabajando ABP sólo haciendo "lo de siempre pero más bonito".

En nuestro proyecto podemos constatar una serie de hechos que nos permiten discernir que este uso integrado de las TIC nos ha posibilitado desarrollar, a través del trabajo colaborativo y creativo del alumnado, la aplicación de habilidades intelectuales de orden superior, siguiendo la taxonomía de Bloom.

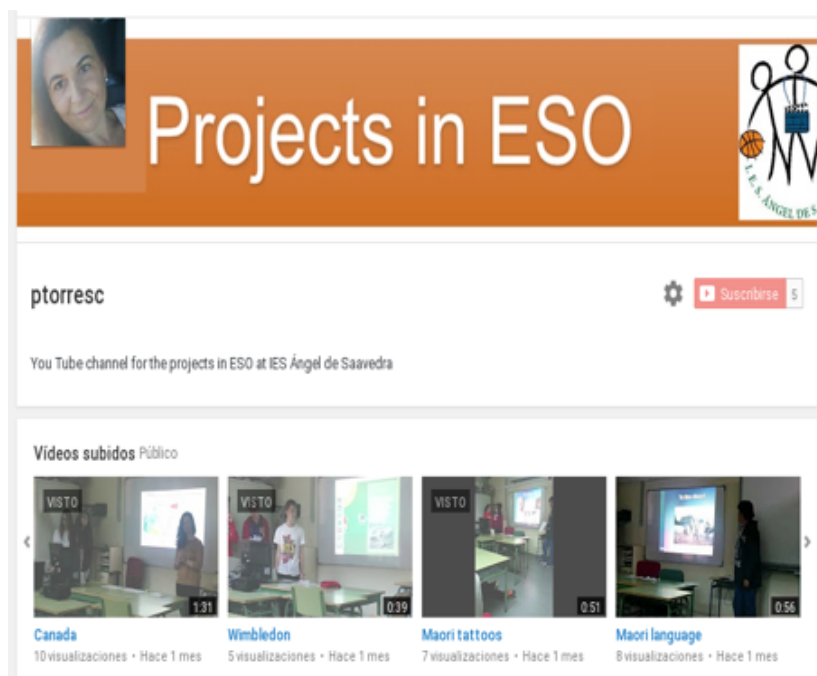


Figura 10 Canal Youtube del project



FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Estos cambios constatables han sido:

- La tecnología ha producido un cambio metodológico en el aula: Las herramientas TIC y de la web 2.0 ha desarrollado el pensamiento crítico del alumnado, siendo el profesorado guías en su proceso de aprendizaje.
- Se han potenciado las situaciones de aprendizaje no sólo en la búsqueda de información en fuentes fiables en Internet, también en el reparto de tareas y responsabilidades en los grupos, en la creación de un producto final de su investigación, en la coevaluación como parte del aprendizaje, etc... .
- A través de aplicaciones sencillas el alumnado ha creado algo nuevo y lo ha presentado integrando distintas tecnologías y herramientas web 2.0.
- Se han creado nuevos ambientes de aprendizaje, nuevas actividades, etc... que mejoran la calidad educativa, impensables sin la utilización de esa tecnología. Por ejemplo, mapas online donde han descrito y geolocalizado puntos de interés de su proyecto.

6. LA CULTURA COMO ELEMENTO PARA LA REFLEXIÓN

Uno de los objetivos de este Proyecto Integrado ha sido precisamente promover en el alumnado la consciencia cultural, el respeto y la comprensión hacia distintas culturas con un elemento común: la lengua inglesa. No es difícil pues, en realidad, la lengua es el vehículo de expresión de una cultura diferente

a la propia. De hecho, el currículo de Lengua Extranjera para la Educación Secundaria Obligatoria vigente apunta a la competencia intercultural, dado que contribuye a que el alumnado conozca costumbres, formas de relación social, rasgos y particularidades de los países en los que se habla la lengua extranjera, en definitiva, formas de vida diferentes. (Paricio: 2014)

Además, el aprendizaje de lenguas, en general, y por ende la política educativa plurilingüe, está ligado a los principios de la educación para la democracia: en ambos encontramos el conocimiento y la comprensión de otras culturas, desarrollamos la destreza de comunicación intercultural y inculcamos nociones de igualdad y aceptación de la diversidad al alumnado. La cultura no es un mero objeto de estudio sino una competencia a desarrollar. (Roldan: 2013).

El desarrollo de esta competencia intercultural, esta adquisición de conocimiento y comprensión hacia otras culturas, no ha sido objeto de estudio en sí en la asignatura de proyecto integrado que aquí presentamos. En este caso, el desarrollo de la competencia comunicativa, la lengua, y la cultura han ido de la mano.

Esta consciencia cultural ha fomentado en el alumnado el reconocimiento de que todos/as somos portadores/as de un bagaje cultural que influye en la interpretación del mundo que nos rodea, en la manera en que nos percibimos a nosotros/as mismos/as así como en la forma en la que nos relacionamos con otras personas.

En el proceso, el papel del profesorado es esencial: en la contribución a la adquisición de estas competencias, tanto lingüística como intercultural, en que valoren el carácter enriquecedor del conocimiento y respecto hacia otras culturas, en que reflexionen sobre la relación entre su propia cultura y otras suscitando interés, curiosidad hacia la diversidad y en hacerles tomar conciencia del modo en que otros los perciben a ellos/as mismos/as y a su cultura. (Byram, Gribkova y Starkey: 2002).

A través de esta asignatura de Proyecto Integrado el alumnado ha sido consciente de que no es necesario ser un experto en todas las culturas pero que precisamente poseer esta consciencia cultural nos ayuda a explorar el mundo, las personas, su lengua, costumbres y culturas con un filtro afectivo más sensibilizado.

Todo ello se deduce de sus reflexiones en los comentarios y coevaluaciones en el tablero colaborativo digital del proyecto, en las preguntas y pequeños debates al término de sus exposiciones orales o en momentos divertidos vividos en la presentación de elementos propios de determinadas culturas. Así a lo largo de las presentaciones pudimos, entre otros:

- Degustar “Irish scones” (panecillos irlandeses) elaborados por el alumnado que presentó el proyecto de “Irlanda: una isla dividida”.
 - Aprender algunas frases en lengua maorí, que nos enseñó el grupo que elaboró el proyecto de “New Zealand: la cultura maorí”.
 - Conocer los curiosos significados de los símbolos celtas presentes en la exposición del grupo “Las leyendas artúricas y el mundo celta”.
 - Cantar a capela “Here comes the sun” cuando el grupo de “The Beatles and the origin of the pop music” hizo su presentación.
 - Analizar los orígenes del bilingüismo en Canadá a través del proyecto “Canada, two languages and different cultures”.
 - Escuchar los sonidos de distintos instrumentos de jazz y las voces extraordinarias de la música negra en el proyecto sobre “Jazz and black music”.
- Compartir de esta manera las investigaciones llevadas a cabo en cada uno de los proyectos nos ha proporcionado vivencias sobre cómo la cultura nos informa de las personas, de sus valores, comportamientos y creencias.



Figura 11 Exposición oral de un grupo

Fuente: Elaboración propia

7. EVALUACIÓN

Los criterios de evaluación están en consonancia con los objetivos propuestos, y en este sentido para la evaluación se valora si el alumnado:

- Ha adquirido los contenidos propios del tema elegido por su grupo.
- Ha transmitido de manera satisfactoria esos contenidos al resto de los grupos.
- Ha recibido activamente los contenidos expuestos por los demás grupos.
- Ha trabajado de forma colaborativa con los demás miembros de su grupo.
- Ha cumplido satisfactoriamente las responsabilidades correspondientes a las tareas asignadas.
- Ha desarrollado de manera positiva las destrezas propias de la competencia comunicativa.
- Ha hecho un uso eficiente de las TIC.
- Ha tenido constancia en el desarrollo del proyecto.

Los instrumentos de evaluación son:

- La evaluación de la profesora, tanto del proceso como del producto del proyecto realizado, a través de la observación directa, el seguimiento de los Diarios de Aprendizaje y la exposición oral de los proyectos. Para la evaluación de la exposición oral del proyecto se ha elaborado una rúbrica (Anexo 2).
- La co-evaluación del resto de compañeros del producto final y la presentación del mismo a través de los formularios de coevaluación.
- La autoevaluación de todo el proceso desarrollado a través del Diario de Aprendizaje.
- La reflexión personal sobre los aspectos culturales tratados en los distintos proyectos y recogidos en el tablero virtual en Padlet.

En la convocatoria ordinaria del curso, la evaluación del alumnado será positiva si se superan, de manera satisfactoria, los criterios de evaluación descritos. El cumplimiento de los mismos será complementado con la valoración de una serie de criterios actitudinales como son la asistencia a clase, el interés por la asignatura y el respeto hacia los demás miembros del grupo. En la convocatoria extraordinaria de septiembre, el procedimiento de evaluación será una prueba escrita relativa a los contenidos desarrollados por los distintos grupos a lo largo del curso. Para ello tendrán a su disposición en el blog del proyecto los productos finales elaborados por todos los grupos.



Figura 12 Tablero virtual colaborativo en Padlet. Fuente: Elaboración propia

8. CONCLUSIONES

A lo largo de todo el proceso, comenzando con la elección de los temas y finalizando con la exposición oral de los distintos proyectos elaborados por el alumnado, la lengua y la cultura se han abordado de un modo integral, poniendo el énfasis en la competencia comunicativa pero con una orientación intercultural que obedece también al nuevo contexto social en el que estamos inmersos pues nuestras sociedades se están volviendo cada vez mas multiculturales.

La metodología del aprendizaje basado en proyectos, el trabajo colaborativo y el uso de recursos TIC y de la web 2.0 han contribuido al desarrollo de las competencias que ha de adquirir el alumnado del siglo XXI. Pero no es menos importante que el aspecto cultural del proyecto haya avivado la conciencia intercultural y los valores de la convivencia en la diversidad. Nuestra labor como docentes es “descubrir” a nuestro alumnado que conocer otras lenguas significa poseer un instrumento que favorece el mejor entendimiento entre los pueblos y la comprensión mutua; haciendo posible el desarrollo de actitudes de tolerancia y respeto hacia otras culturas.

Reconciliar al mundo es demasiado ambicioso, pero al menos se puede formar a los niños para ser respetuosos hacia las diferencias, que son lo único que nos permite aprender. Si todos fuéramos iguales, no podríamos ofrecernos nada unos a otros. Yehudi Menuhin

9. WEBGRAFÍA DEL PROYECTO:

Los recursos y herramientas de las nuevas tecnologías que proporcionan soporte digital a este proyecto son:

Presentación del proyecto al alumnado (en Genially): <http://www.genial.ly/View/Index/55f1a1161561e903341d496c>

Programación de la asignatura de Proyecto Integrado:
<https://drive.google.com/file/d/0Bw6HEIb7L47oSVh0ZU9yc3EySEk/view>

WIKI del proyecto:
<http://projectointegradoeso.wikispaces.com>

BLOG para la publicación de los trabajos del grupo de 4º A (Profesora Mª Luisa Prieto): <http://proyectosaaavedra15.blogspot.com.es>

BLOG para la publicación de los trabajos del grupo de 4º B (Profesora Pilar Torres): <http://proyectosaaavedrab15.blogspot.com.es>

Canal Youtube “Projects in ESO”:
<https://www.youtube.com/channel/UC8uA1W4AepBK7dLFrNsWC6Q>

Tablero colaborativo PADLET “Reflexiones en torno a hechos culturales en los proyectos”:
<http://padlet.com/ptorresc/lms4rer8gecg>

Formularios de coevaluación:
<https://docs.google.com/forms/d/1J4RF1njVfmcFCqq8jlVLQvNViB6T-zZrp-DJ5gTctYql/viewform?c=0&w=1>

10. BIBLIOGRAFÍA

BENITO, A. Y CRUZ, A. (2005). Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid, Narcea.

BYRAM, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon, Multilingual Matters.

BYRAM, M. (2004). Culture and intercultural competence, GRETA, Revista para Profesores de Inglés 12/2, 46-48.

BYRAM, M.; GRIBKOVA, B. y STARKEY, H. (2002). Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Une introduction à l'usage des enseignants. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

DE MIGUEL, M. (coord.). Metodologías de enseñanza para el desarrollo de competencias. Madrid, Alianza.

FARNOS, J.D. (2012) (En línea): Aprendizaje basado en proyectos con herramientas TIC. Disponible en: <https://juandomingofarnos.wordpress.com/2011/03/02/aprendizaje-basado-en-proyectos-con-herramientas-tic/> [Consulta: 15 abril, 2016]

GOICOETXEA IRALIA E. Y PASCUAL HOYUELOS, G. (2002.) Aprendizaje cooperativo: bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia. Educación XXI. Revista de la Facultad de Educación, 5, pp. 199-226.

LARMER, J. Y MERGENDOLLER, J. (2010). (En línea): "The Main Course, Not Dessert" Buck Institute for Education.

Disponible en: http://bie.org/object/document/main_course_not_dessert [Consulta: 20 de abril, 2016]

PARICIO TATO, Silvina (2014) Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. Porta Linguarum 21, p. 215-226

PRIETO, L. (2006). Aprendizaje activo en el aula universitaria: el caso del aprendizaje basado en problemas, en Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales Vol.64. Núm.124. Págs. 173-196.

RICO, A. M. (2005). "De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos". Porta Linguarum 3: 79-94.

ROLDÁN TAPIA, A. R. (2013). Culturas, Competencias y Plurilingüismo: Más allá del debate terminológico, en Rodríguez García, L. y Roldán Tapia, A. R. (coord.). Relaciones interculturales en la diversidad. Córdoba, Cátedra Intercultural de la Universidad de Córdoba, p. 144-154.

TRUJILLO SÁEZ, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. Porta Linguarum 4, p. 23-39.

11. ANEXOS

ANEXO 1: Plantilla Diario de Aprendizaje

PROYECTO INTEGRADO 4º ESO
LEARNING DIARY

DATE
GROUP/STUDENTS' NAMES

PROJECT TOPIC	
---------------	--

DAILY WORK
DIFFICULTIES
ACHIEVEMENTS

ANEXO 2: Rúbrica Exposición oral

RÚBRICA EVALUACIÓN EXPRESIÓN ORAL

A. ORGANIZACIÓN DE LAS IDEAS	Deficiente	Regular	Bueno	Muy bueno	Excelente
1. Introducción y conclusión definidas	0	1	2	3	4
2. Clara organización y transición de las ideas	0	1	2	3	4
3. Organización del tiempo establecido	0	1	2	3	4
B. EXPOSICIÓN					
4. Lenguaje corporal y contacto visual	0	1	2	3	4
5. Tono, ritmo y claridad de voz	0	1	2	3	4
6. Soportes visuales (efectividad y adecuación)	0	1	2	3	4
C. CONTENIDO					
7. Preparación y conocimiento del tema	0	1	2	3	4
8. Fundamento adecuado de las ideas	0	1	2	3	4
9. Relevancia de la información	0	1	2	3	4
D. USO DEL LENGUAJE					
10. Corrección gramatical	0	1	2	3	4
11. Uso de un vocabulario apropiado	0	1	2	3	4
12. Pronunciación y entonación	0	1	2	3	4
E. CREATIVIDAD Y ORIGINALIDAD	0	0,5	1	1,5	2
PUNTUACIÓN TOTAL					
COMENTARIOS:					

||| ANEXO

INDICADORES DE INVESTIGACIÓN SOBRE IGUALDAD

El presente anexo recoge la actividad realizada tanto por la Cátedra Intercultural como el proyecto de investigación SEG-551 durante el periodo correspondiente a la V Edición del Premio Intercultural del presente curso. Como siempre hemos recogido las principales notas de investigación que están en este caso relacionadas con el empoderamiento de las mujeres rurales en el ámbito del turismo responsable.

“MUJERES, TURISMO RURAL Y BRECHA SALARIAL DE GÉNERO. UNA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN, ACCIONES DE FOMENTO Y SENSIBILIZACIÓN,” ejecutado y desarrollado por SEJ-551 durante el año 2015 en el marco del Memorándum de Acuerdo sobre la Aplicación del Mecanismo Financiero del EEE 2009-2014 entre el Reino de Noruega, Islandia y el Principado de Liechtenstein, y el Reino de España, con el objeto de desarrollar el Programa de Igualdad de género y conciliación de la vida laboral y familiar (2009-2014) del Gobierno de España. La Cátedra Intercultural de la Universidad de Córdoba fue beneficiaria para ello de una subvención, en régimen de concurrencia competitiva, del Ministerio de Sanidad, Asuntos Sociales e Igualdad del Gobierno de España (Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades) por importe de 209.345,00 €, mediante Resolución publicada en el BOE nº 300, de 12 de diciembre de 2014 (Exp. 213-PAIN104/2014).

Este proyecto internacional de investigación básica/aplicada ha tenido como finalidad el desarrollo y la implementación de una serie de acciones tendentes a mejorar la investigación y conocimiento de la situación actual de la brecha salarial de género en el sector económico del turismo en el medio rural español, partiendo de un estudio comparado de tres casos de ámbito regional (Andalucía, Castilla y León y Navarra), como ejemplos de destinos donde se ha producido en las últimas décadas una importante emergencia de este sector, aunque ciertamente con desarrollos y casuísticas sensiblemente diferentes como consecuencia de factores geográficos, económicos y socioculturales.

BRECHA SALARIAL DE GÉNERO Y TURISMO RURAL RESPONSABLE. UNA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN, ACCIONES DE FOMENTO Y SENSIBILIZACIÓN

Presentación

Este proyecto de investigación básica/aplicada ha tenido como finalidad el desarrollo y la implementación de una serie de acciones tendentes a mejorar la investigación y conocimiento de la situación actual de la brecha salarial de género en el sector económico del turismo en el medio rural español, partiendo de un estudio comparado de tres casos de ámbito regional (Andalucía, Castilla y León y Navarra), como ejemplos de destinos donde se ha producido en las últimas décadas una importante emergencia de este sector, aunque ciertamente con desarrollos y casuísticas sensiblemente diferentes como consecuencia de factores geográficos, económicos y socioculturales.

Aparte de la investigación sobre la situación actual de la brecha salarial de género en el sector turístico en el medio rural, su medición, evolución reciente y consecuencias en estas Comunidades Autónomas, se pretenden obtener resultados aplicables y transferibles al resto de España y a Europa en lo que se refiere a la definición a una serie de propuestas de actuación que puedan favorecer la igualdad salarial entre mujeres y hombres en este sector económico de tanta importancia para los territorios rurales y que, a su vez, presenta amplias potencialidades de empoderamiento y desarrollo socioeconómico para las mujeres rurales que viven en los mismos, pero que pese este esfuerzo normativo no está suficientemente atendido.

Siendo la brecha salarial la punta del iceberg, la visibilización y aplicación de los resultados para superar las desigualdades de género se ha realizado, asimismo, desde una perspectiva multidimensional; centrada sobre todo en aspectos tales como la negociación colectiva en el sector turístico, la problemática específica de las pequeñas y medianas empresas turísticas a la hora de abordar medidas eficaces e innovadoras que promuevan la igualdad de género, las dificultades de la diversificación económica de las explotaciones agrarias tradicionales y su reorientación hacia el turismo, la casuísticas de la inserción sociolaboral de las mujeres rurales en las pymes turísticas y las políticas públicas autonómicas de fomento y discriminación

positiva del emprendimiento femenino en este sector de ocupación.

El proyecto trata de ofrecer una innovación en el enfoque básico hasta ahora pergeñado en algunos estudios, proyectos y acciones públicas sobre el tema en España, en lo que se refiere a sus claves explicativas, los desarrollos y nuevas dinámicas funcionales de las actividades económicas en el medio rural y el papel y la situación de las mujeres rurales, pero centrándose esta vez en el subsector económico del turismo rural, prioritariamente. Y esto en el marco geográfico concreto de las Comunidades Autónomas citadas como ejemplos de destinos turísticos de espacios naturales con una amplia oferta y una dilatada trayectoria en el segmento, si bien realizando un estudio comparado con la necesaria ampliación de resultados, conclusiones y propuestas a nivel nacional intentando integrar y sintetizar las aportaciones aisladas realizadas hasta el momento y más circunscritas o limitadas desde el punto de vista temático y territorial en España.

Introducción

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

La importancia y significación del medio rural es ciertamente visible, ya que éste integra al 20% de la población y al 90% de su territorio y en él se encuentra la práctica totalidad de sus recursos naturales y una parte significativa de nuestro patrimonio cultural y etnográfico. Asimismo, las nuevas tendencias observadas en la localización de las nuevas actividades económicas como el turismo y las residenciales, confieren a este medio geográfico una mayor relevancia de la concedida en nuestra historia más reciente. Esto más aún si consideramos la importante concentración aún

de los niveles de renta y bienestar en el medio urbano y en menor medida en estas zonas rurales, lo que se manifiesta en la persistencia de un atraso económico y social relativo en el medio rural debido a causas económicas, sociales, culturales y políticas que son evitables, más claramente pronunciado – en la mayor parte de las ocasiones- entre las mujeres rurales.

Las mujeres rurales están llevando a cabo una parte importante del proceso de modernización y desarrollo del medio rural en España, de manera que en los últimos años han pasado de ser invisibles a tener cada vez más peso específico en sus comunidades y en la sociedad en su conjunto. Esto es si cabe más evidente en un subsector económico tan relevante y de tan amplio crecimiento en los últimos años en el medio rural como es la actividad turística en sus diferentes modalidades, al haber dejado de ser ya este medio exclusivamente agrario, haberse terciarizado significativamente su economía y ser necesarias otras alternativas de desarrollo –aunque muchas veces complementarias de las tradicionales- como el turismo rural, la agroindustria, la protección medioambiental y sus nuevos yacimientos de empleo o la atención social a personas mayores.

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

La sociedad española ha experimentado, sin duda, una profunda transformación positiva en los últimos treinta años en el reconocimiento pleno de la igualdad de derechos y libertades entre mujeres y hombres. Pero no es menos cierto que, a pesar de esto, la equiparación de sexos

en las zonas rurales ha evolucionado de manera más lenta, lo que se pone de manifiesto muchas veces en las largas jornadas de trabajo, las responsabilidades domésticas no compartidas y la falta de reconocimiento económico, social y profesional del trabajo femenino, además de la propia migración de las mujeres jóvenes del campo a la ciudad.

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

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

Por esta razón en las zonas rurales españolas consideramos imprescindible disminuir aún más esta brecha, que no es sólo económica pese a los notables avances experimentados en las últimas décadas por la mujer rural, sino que sigue expresándose en una serie de desigualdades y carencias aún existentes, que se desprenden de algunos indicadores y estudios:

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

- Las mujeres empleadas en la agricultura y el sector turístico reciben en promedio un salario sensiblemente inferior al de los hombres, son subsidiarias y han aparecido nuevas formas de segregación ocupacional entre hombres y mujeres e incluso entre las propias mujeres: la división entre trabajo a tiempo parcial y completo es un buen ejemplo de este proceso.
- Una parte significativa del desempleo agrario y turístico está integrado por las trabajadoras que están segregadas en zonas rurales.
- Aunque los datos han mejorado mucho en los últimos años, las empresas turísticas que están a cargo de mujeres son todavía minoritarias. Sus empresas son de menor entidad y están casi siempre en subsectores más marginales y frágiles. Tienen menor acceso al crédito, a la asistencia técnica y a la capacitación.
- Las mujeres rurales trabajan más y ganan menos en el sector turístico por razones de brecha salarial endógena.
- La combinación entre tiempo de trabajo remunerado (ámbito público) y no remunerado (ámbito privado, doméstico) sigue siendo un obstáculo que provoca el acceso de los hombres a los empleos mejores.

Han mejorado en los últimos años los datos y estadísticas disponibles sobre el tema, en parte gracias al interés de entidades no gubernamentales, asociaciones de mujeres, grupos de desarrollo rural Universidades y Administraciones Públicas en España, pero aún sigue faltando información, no sólo desagregada según sexo, sino también según se trate de áreas rurales o urbanas, más aún en subsectores económicos emergentes como el turismo rural o subsectores afines o fuertemente ligados al mismo.

Y, asimismo, detectamos la falta de un análisis general, actualizado y reflexivo a nivel estatal, que integre y sintetice los resultados hasta ahora parciales de estudios, investigaciones y estadísticas de carácter local o regional o de carácter parcial y restringido desde el punto de vista de sus objetivos temáticos.

Este hecho tienen un impacto en nuestra capacidad global de monitorear con seguridad los avances experimentados en las zonas rurales españolas hacia la consecución de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) para

todas las personas en todas las regiones, rurales o urbanas, y en particular de los indicadores de desarrollo, empoderamiento e integración social y económica de las mujeres rurales establecidos por diferentes organismos internacionales. En este sentido, hemos investigado el papel real que el turismo rural como subsector económico emergente está teniendo en la mejora de estos indicadores sobre la situación de la mujer rural en España y sobre sus diferencias regionales de comportamiento según Comunidades Autónomas, con el objeto de realizar un análisis comparativo y de detección de experiencias exitosas y de buenas prácticas frente a las iniciativas fracasadas o de escasos resultados prácticos.

Presumimos igualmente que existe aún un importante déficit de información y asesoramiento a las mujeres rurales sobre cómo crear empresas innovadoras en el subsector del turismo rural y otros afines que puedan diversificar y complementar la producción agraria primaria en el ámbito rural. Partimos de la presunción de que las mujeres en el medio rural están encontrando todavía grandes dificultades a la hora de emprender o poner en marcha nuevas ideas de autoempleo en los yacimientos de empleo emergentes como los vinculados al turismo rural y de naturaleza, sea porque unas veces se encuentren con una falta de confianza para plasmar sus ideas en proyectos, por el desconocimiento sobre las fuentes de apoyo y financiación y las nuevas estrategias de desarrollo rurales o bien por la falta de confianza en sí mismas, razones de condicionamientos culturales, falta de respaldo familiar, de pareja o de carácter social y falta de corresponsabilidad para poder compatibilizar la vida laboral y familiar.

CONCLUSIONES FINALES

De las ponencias e intervenciones que se han presentado en este Congreso hemos podido profundizar en las causas, los factores y las casuísticas concretas que inciden en la brecha salarial de género en un sector de actividad económica emergente como es el turismo en el medio rural, hasta ahora apenas estudiado específicamente desde la perspectiva de las desigualdades de género en general y mucho menos en el caso concreto de las desigualdades salariales entre mujeres y hombres en los establecimientos, servicios y empresas que lo integran.

Pero además hemos tenido la oportunidad de analizar y revisar críticamente los indicadores que caracterizan este fenómeno tan complejo, así como las políticas públicas y las acciones en el seno de las empresas y establecimientos del sector privado que inciden positiva o negativamente, según los casos, en la superación de las desigualdades salariales y socioprofesionales. Igualmente, se han planteado algunas recomendaciones, propuestas y acciones de buenas prácticas empresariales y de gobernanza de políticas públicas que puedan mejorar sensiblemente la situación actual.

La diferencia salarial entre hombres y mujeres refleja la discriminación y las desigualdades en el mercado laboral que afectan principalmente a las mujeres. Sus causas son complejas, están interrelacionadas entre sí, se han de explicar en el contexto de otras problemáticas sociales y económicas más amplias y afectan, además, a todos los sectores de actividad. Y por ello mismo se ha puesto de manifiesto en este Congreso la perentoria necesidad de mejorar el análisis y conocimiento de los factores que inciden en las prácticas de discriminación y desigualdad salarial, considerándose, en este sentido, que los métodos meramente econométricos utilizados para su medición y caracterización no resultan suficientes, sino que han de complementarse con técnicas cualitativas y más directas para la comprensión de la totalidad y la compleja realidad sociológica de este fenómeno. Asimismo, se ha subrayado la conveniencia de estudiar tanto la desigualdad salarial como la desigualdad de ingresos económicos no sólo entre las trabajadoras y trabajadores por cuenta ajena sino también de las trabajadoras y trabajadores por cuenta propia, entre los que se vislumbran igualmente no pocas desigualdades de género en materia de ingresos.

La crisis económica de los últimos años y sus secuelas en la brecha salarial de género se han reflejado y reproducido con mayor contundencia en el

ámbito rural y de manera particular también en la actividad turística que se desarrolla en este entorno geográfico. Y es que hemos podido identificar en las sesiones del Congreso unos determinados factores estructurales que inciden negativamente en el desarrollo sostenible de este sector económico en general y en el mantenimiento de la brecha salarial y socioprofesional de género. Estos son, entre otros, la fuerte estacionalidad del sector, que fluctúa en función de su naturaleza volátil y la evolución coyuntural de los agentes externos de naturaleza socioeconómica; el bajo nivel de ocupación de los establecimientos, muy concentrado en fines de semana, puentes y festivos; la importante precariedad laboral que afecta principalmente a mujeres y jóvenes; el alto porcentaje de economía sumergida e irregular existente; y el pequeño tamaño de la oferta empresarial, como también sus limitados beneficios, muchas veces insuficientes para remunerar adecuadamente aunque sólo sea a sus titulares y empresarias.

Hemos de destacar que en el sector del turismo y la hostelería rural, las mujeres realizan significativamente gran parte del trabajo no remunerado de las empresas y negocios familiares. Y si bien es cierto que el trabajo realizado por las mujeres rurales en el ámbito de las empresas y estos negocios familiares del sector turístico contribuye al desarrollo comunitario, no es menos cierto también que, en el caso de que no esté remunerado, está subsidiando una amplia parte del turismo rural a la vez que favoreciendo muy poco el empoderamiento económico real de las mujeres. Y es que las denominadas “trabajadoras familiares” no remuneradas están expuestas en la práctica a una evidente explotación y a una “violencia estructural”.

Pese a que en el medio rural y en el sector de la hostelería y el turismo las mujeres tienden a tener unas cualificaciones iguales o muchas veces hasta mejores que los hombres, sigue siendo frecuente también que no se valoren de la misma manera y que finalmente el resultado sea una brecha salarial media sensiblemente superior a la del mismo sector turístico en los destinos consolidados urbanos y costeros como también al porcentaje medio de brecha salarial registrado en el conjunto de las actividades económicas a nivel nacional.

Las mujeres rurales soportan, por añadidura, como hemos subrayado antes, el peso del trabajo no remunerado del hogar y del cuidado de hijos y familiares, lo que hace que tiendan a trabajar un menor número de horas oficiales, generalmente en ocupaciones turísticas donde pueden conciliar mejor su vida laboral y familiar, pero desempeñando trabajos a tiempo parcial

y peor remunerados, quedándose al margen muchas veces de las ofertas para los puestos gerenciales y de mayor responsabilidad. Y, en este ámbito, se han destacado las barreras internas de las propias mujeres rurales, que muchas veces aún asumen roles tradicionales de género, minimizando la importancia de su trabajo a favor de la familia y el negocio familiar, lo que favorece el mantenimiento del “techo de cristal”.

A ello hay que sumar el hecho de que en el medio rural y en el sector turístico se registra también un progreso gradual de otras amenazas que afectan a la consecución de la igualdad de género y que también inciden en las desigualdades socioprofesionales, como la violencia contra las mujeres, su acceso en peores condiciones a las pensiones de jubilación y las prestaciones por desempleo, las frecuentes interrupciones de su vida profesional, su mayor dificultad para conciliar su vida familiar y profesional y su peor situación de precariedad laboral en general con respecto a la de los hombres.

Todo esto ocurre pese a que las mujeres constituyen un amplio porcentaje de la fuerza laboral del sector turístico formal y no formal en el medio rural y a que incluso gozan de una buena representación relativa en los puestos de servicios y administrativos, aunque mucho menos, eso sí, que en los destinos urbanos, costeros y maduros. En definitiva, esto confirma que cuando las mujeres constituyen la mayoría de las personas que trabajan en una ocupación determinada o en un sector muy feminizado, como ocurre particularmente en la hostelería rural, reciben salarios más bajos, mientras que en el caso de los hombres sucede todo lo contrario: cuanto mayor es su predominio en una ocupación determinada, más elevados son sus salarios.

Asimismo, las capacidades de las mujeres rurales en el sector de la hostelería a menudo se infravaloran porque se considera que reflejan características «femeninas» o “habilidades innatas”, en lugar de capacidades y competencias adquiridas. Estos factores pueden originar una predisposición y unos estereotipos basados en el género –particularmente acentuados en el medio rural- a la hora de fijar los salarios, evaluar el valor del trabajo que realizan hombres y mujeres y asignar preferentemente a éstas los puestos relacionados con la limpieza, el hospedaje, la cocina y la elaboración de alimentos, o bien otros de baja cualificación y remuneración.

Esta radiografía que hemos ido pergeñando en las sesiones de este Congreso, vislumbra, en definitiva, que las mujeres rurales tienen que

enfrentarse aún a importantes desafíos pese a las oportunidades que les ofrece el turismo rural por el carácter flexible de muchos empleos turísticos y su posibilidad de ejercerse en diferentes ubicaciones (lugar de trabajo, hogar, comunidad, etc.).

Vista esta situación, la mayoría de las intervenciones parecen coincidir en que la solución definitiva a la brecha salarial entre hombres y mujeres tiene que venir fundamentalmente de la mano de acciones sustantivas y con suficiente vinculación jurídica de los gobiernos nacionales, de la interlocución social y de una mayor sensibilización y concienciación de la sociedad en su conjunto para cambiar la percepción sobre los roles de género en diferentes ámbitos: la escuela, el hogar, el lugar de trabajo y la sociedad en general. Pero también se ha subrayado la importancia de la profesionalización y la mejora de la sostenibilidad económica y social de las pequeñas empresas y micropymes de turismo rural para garantizar el empoderamiento y la independencia económica de las mujeres rurales emprendedoras en turismo rural.

Las Administraciones Públicas y los organismos con competencias e incidencia en este sector han de adoptar además medidas proactivas para integrar la perspectiva de género de manera eficaz en las políticas sectoriales turísticas y en los instrumentos de planificación y fomento de la actividad turística rural, pasando del mero discurso teórico a la implementación de acciones sustantivas y debidamente evaluadas.

Los instrumentos legales en su exposición de motivos han de aumentar la conciencia sobre la importancia del papel económico que desempeñan las mujeres rurales en actividades emergentes como la industria turística. Y a través de ellos han de fortalecerse las medidas de protección para las mujeres que trabajan en el sector turístico tales como la aplicación de unas normas que garanticen un mínimo salarial y una remuneración equitativa, así como mejorar los permisos de maternidad, los horarios flexibles, las posibilidades para trabajar en casa y en general las prácticas empresariales que permitan la conciliación de la vida laboral y familiar y compartir el cuidado de hijos y familiares de manera más igualatoria entre hombres y mujeres en el ámbito matrimonial.

Algunos países han establecido disposiciones relativas a la transparencia salarial y/o han promovido acuerdos colectivos y de igualdad salarial, pero resultan en su mayoría excesivamente genéricos e ignoran su adaptabilidad

y aplicación real a los territorios rurales y al ámbito de las micropymes rurales y turísticas. Las organizaciones internacionales y la propia sociedad civil han de instar más a los gobiernos y al sector privado a que protejan los derechos de las mujeres en el sector turístico y midan y evalúen mediante indicadores adecuados, contrastados y homogéneos los avances que, en su caso, se realicen sobre empoderamiento de las mujeres rurales en este sector de actividad. Pero al mismo tiempo hemos reconocido que la articulación de políticas y normativas contra la desigualdad salarial y de género no basta sino va acompañada de una auténtica implicación, sensibilización y cambio de estereotipos por parte de la sociedad en su conjunto.

Se ha destacado también que la transparencia de los sistemas salariales es un factor crucial para la aplicación de la igualdad salarial, pues si bien es cierto que existen herramientas que contribuyen a garantizar esa transparencia, éstas han de ser, sin embargo, adaptadas a la problemática y realidad de las zonas rurales y sus empresas pequeñas, familiares y medianas.

Aunque la Unión Europea tiene también un papel importante en la materia, las soluciones han de articularse necesariamente a nivel nacional con una serie de medidas clave para abordar el problema como:

1. La mejora de la aplicación y eficacia jurídica de la legislación en vigor, implantando un sistema de inspección y auditoría y un régimen sancionador adecuados que persigan y penalicen las infracciones laborales en la materia.
2. La lucha contra la brecha salarial en las políticas de empleo y su transposición adecuada al ámbito de los convenios laborales y la negociación colectiva en general, tan escasa y tan deficientemente extendida en la práctica real en el ámbito rural.
3. La promoción de la igualdad de salario entre el empresariado y a través de la cooperación social.
4. El apoyo a la implementación, la transferencia y el intercambio de buenas prácticas de responsabilidad social corporativa y de igualdad de género en las empresas, así como de articulación de políticas públicas de buena gobernanza.
5. La adopción de medidas que incluyan mejorar la monitorización

de la brecha de género en las pensiones de las mujeres rurales, comprender sus causas y sus efectos y establecer una serie de medidas preventivas que mitiguen las diferencias.

6.El fomento del acceso de las mujeres rurales a puestos directivos y de responsabilidad en las entidades, asociaciones y organismos, tanto públicos como privados, que gestionan o colaboran en la aplicación de los fondos europeos, nacionales y regionales para el desarrollo y la diversificación económica de estas zonas rurales.

7.La apuesta real por el liderazgo de las mujeres rurales en todos los niveles del sector turístico (sector público, sector privado y gestión comunitaria), que debería ser una prioridad instrumentada a través de la puesta en marcha de programas de liderazgo a nivel nacional y regional y en las pequeñas y medianas empresas rurales.

8.Facilitar la transparencia de los salarios en las empresas, como por ejemplo mejorar la facilidad de acceso del personal empleado a información sobre sus salarios o establecer sistemas de información de pagas y sistemas de clasificación de puestos no discriminatorios por razón de sexo en las empresas.

9.Implementar Programas de apoyo a las micropymes rurales para hacer frente a la desigualdad salarial entre los sexos, con discriminación positiva en materia de género en las convocatorias de ayudas e incentivos y acciones de sensibilización sobre los argumentos económicos a favor de la igualdad de género y la igualdad salarial; es decir, un mejor acceso al potencial que las mujeres brindan a la fuerza de trabajo en un contexto socioeconómico como el rural, donde los cambios demográficos y el despoblamiento, la escasez de personas cualificadas y la crisis de las actividades económicas tradicionales hacen peligrar su sostenibilidad.

10.Diseñar planes de igualdad de género y auditorías adecuadas que permitan a las micropymes rurales medir sus avances en la aplicación de medidas a favor de la igualdad de género y la igualdad salarial, ya que no existe instrumentación legal específica y funcional para aplicar estos planes a las casuísticas concretas de las micropymes rurales.

Durante la crisis financiera y económica internacional de la última década, la participación de las mujeres en la economía en general y en el turismo rural en particular, así como su contribución a las finanzas familiares, ha aumentado significativamente. Por ello, es muy importante mantener vivas las cuestiones de la igualdad de género y de la eliminación de la brecha salarial entre hombres y mujeres, ya que éstas contribuyen particularmente a la creación de empleo, la competitividad, la sostenibilidad y la recuperación económica de las zonas rurales, como se ha puesto de manifiesto de manera particular a través del sector turístico. Y también, en definitiva, porque se trata de una cuestión de justicia y de suma trascendencia social, que afecta a la sociedad en su conjunto.

Las acciones de fomento de las mujeres rurales en el sector turístico deberían asegurar, por tanto, que su contribución al desarrollo comunitario estuviera reconocida y recompensada teniendo en cuenta el trabajo remunerado de las mujeres, supervisando las actividades turísticas que se llevan a cabo en el hogar y en la comunidad y luchando contra las situaciones de economía sumergida, ilegal y de explotación.

Y, en este sentido, y para terminar estas conclusiones, hemos de recalcar que en este Congreso se ha resaltado especialmente la importancia del fomento del emprendimiento femenino turístico en las zonas rurales, como medio para facilitar el empoderamiento y la independencia económica de las mujeres a través de la iniciativa empresarial y el trabajo autónomo y como una oportunidad excepcional para amortiguar o superar los efectos de las desigualdades de género. Todo ello, eso sí, siempre que se pueda garantizar el acceso a los créditos, a la propiedad y a la plena titularidad de los negocios y las micropymes, ofreciéndoles al mismo tiempo una formación profesional adecuada y los recursos necesarios para promover estas empresas de mujeres.

Consultar la dirección web: www.genderpaygap.es/congresointernacional

DECLARACIÓN DE CORDOBA (ESPAÑA) SOBRE BRECHA SALARIAL Y SOCIOPROFESIONAL DE GÉNERO EN EL TURISMO EN EL MEDIO RURAL

(22 DE SEPTIEMBRE DE 2015)

Las entidades, instituciones y participantes en el Congreso Internacional Científico-Profesional sobre Brecha Salarial y Socioprofesional de Género en el Turismo Rural, reunidos los días 21 y 22 de septiembre de 2015 en la ciudad de Córdoba (España), a iniciativa de la Cátedra Intercultural de la Universidad de Córdoba, el Instituto de la Mujer y para la Igualdad de Oportunidades del Gobierno de España y el Mecanismo Financiero del Espacio Económico Europeo EEA GRANTS:

Quieren manifestar, tras el análisis y evaluación de la situación actual de la problemática de la brecha salarial de género en el turismo en el medio rural, de la necesidad de adoptar medidas eficaces y adecuadas para promover el desarrollo integral de las mujeres en el ámbito rural a través particularmente de sectores de actividad económica emergentes como el turismo, pero que pasen del mero discurso teórico a la aplicación de medidas sustantivas que tengan una incidencia real y práctica en la superación de las situaciones de vulnerabilidad y desigualdad que aún padece este colectivo.

En este sentido, reconocemos el papel fundamental que las mujeres rurales tienen en el desarrollo sostenible de estos territorios y el importante proceso de feminización de la actividad turística en el medio rural, pese a lo cual es preciso afrontar las desigualdades y brechas socioprofesionales y socioeconómicas que aún sufren y, en mayor medida, en muchas ocasiones, que las mujeres del medio urbano. Y para ello entienden que la singularidad y casuística de las mujeres en el medio rural como también de la propia actividad turística en este ámbito geográfico requieren de una atención específica y acorde a sus diferentes necesidades, expectativas y contextos. Asimismo, manifestamos que conseguir la igualdad de las mujeres rurales en el ámbito de actividades económicas como el turismo y su integración armónica y solidaria en el desarrollo general del medio rural, no es sólo un principio justo, sino también de derechos humanos fundamentales y de responsabilidad ética, además de sumamente importante para garantizar la sostenibilidad, vertebración y cohesión social de los territorios rurales. Pero, al mismo tiempo, advertimos que pese al reconocimiento de esta situación

en países como España y el avance experimentado en la implementación de medidas legislativas, políticas y de otro tipo en los últimos años, se echa en falta una mayor ordenación, integralidad y aplicabilidad real de las mismas para alcanzar los fines propuestos.

En consecuencia, entendemos que nos encontramos con una problemática muy transversal en su conceptualización, tratamiento y evaluación, tanto en lo que respecta a la situación general de desigualdad de la mujer rural como en la específica que vive este colectivo en el subsector económico del turismo. Y en línea con la necesidad que advertimos de realizar un esfuerzo integrador y tener una visión completa y una respuesta de conjunto para afrontar esta cuestión:

Nos reafirmamos, en primer lugar, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Naciones Unidas, 1948), en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (Naciones Unidas, 1996) y en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), adoptados en 2000 por las Naciones Unidas, particularmente en lo que respecta a la igualdad de género, la autonomía de la mujer, el pleno empleo productivo y el trabajo digno, sin discriminación de las mujeres en cualquier sector de actividad económica, incluido el turismo.

Recordamos la Resolución adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas del 21 de diciembre de 2001 sobre el Código Ético Mundial para el Turismo, que asumimos como marco fundamental de referencia para el turismo responsable, cuyos principios y prácticas son de imprescindible aplicación en el medio rural. Y, asimismo, el Informe Mundial sobre las Mujeres en el Turismo 2010-2012 de ONU Mujeres y la Organización Mundial del Turismo (OMT) y el Programa “Ética y Responsabilidad Social en el Turismo” de la OMT, particularmente en las cuestiones relativas a la igualdad entre géneros en las actividades turísticas, la lucha contra la explotación y la discriminación laboral de cualquier tipo y la atención especial a las zonas rurales y desfavorecidas, donde el turismo representa con frecuencia una de las escasas oportunidades de desarrollo frente al declive de las actividades económicas tradicionales, tanto en países desarrollados como en países en vías de desarrollo.

Hacemos mención especial, al mismo tiempo, a las actuaciones del Comité Mundial de Ética del Turismo de la OMT y el Protocolo de Aplicación del Código Ético Mundial del Turismo aprobado por la Asamblea General de la

OMT en 2001, si bien subrayamos la necesidad de reforzar las acciones relativas a la igualdad de género en el desarrollo del turismo y el ámbito tanto público como privado de este sector.

Recordamos la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Mujeres (CEDAW), adoptada por las Naciones Unidas (1979), por su importancia para la adopción de medidas para facilitar la participación de las mujeres en los procesos de desarrollo rural además de mejorar sus condiciones de empleo; la Resolución 41/128 de Naciones Unidas sobre Derecho al Desarrollo (1986), que incide en la necesaria igualdad de oportunidades en el desarrollo; la Declaración de Río de Janeiro en la “Cumbre Mundial sobre la Tierra” (1992), en lo que respecta al reconocimiento, en su artículo 20, del papel de las mujeres en el desarrollo; la Declaración de Ginebra sobre las Mujeres Rurales (1992) sobre las políticas de fomento de este colectivo; y la Declaración y Plataforma de Acción de Beijing (1995), que incide en las estrategias de transversalidad de género (mainstreaming) y empoderamiento para alcanzar la igualdad entre mujeres y hombres.

Reconocemos los esfuerzos legislativos de la Unión Europea en materia de igualdad de mujeres y hombres como valor fundamental de sus tratados constitutivos y el avance experimentado en el Derecho derivado para promover dicha igualdad, en particular con la Directiva 2006/54/CE del Parlamento y Consejo, relativa a la aplicación del principio de igualdad de oportunidades e igualdad de trato entre hombres y mujeres en asuntos de empleo y ocupación; la Comunicación de 2007 de la Comisión Europea orientada a actuar contra la brecha salarial de género, estudiando sus causas y proponiendo acciones en las políticas de empleo de la UE; y la Estrategia para la Igualdad entre Mujeres y Hombres 2010-2015, que recoge las prioridades definidas por la Carta Europea de la Mujer, entre ellas la apuesta por el salario igual para trabajo igual o de igual valor.

Valoramos, asimismo, que entre los ambiciosos objetivos de la Estrategia Europea para el crecimiento y el empleo Europa 2020 (Horizonte 2020) se haya incluido la reducción de la brecha salarial de género, como también que las Conclusiones del Consejo de la UE de 7 de marzo de 2011 sobre el Pacto Europeo por la Igualdad de Género (2011-2020) hayan reafirmado el compromiso de reducir las desigualdades salariales y profesionales entre mujeres y hombres.

Recordamos, en la misma medida, la iniciativa conjunta de la Oficina del Pacto Mundial de las Naciones Unidas y de ONU Mujeres sobre los Principios para el Empoderamiento de las Mujeres (2010) con ocasión del Día Internacional de la Mujer, como adaptación de los Calvert Women's Principles, originalmente elaborados en colaboración con UNIFEM (hoy ONU Mujeres) en 2004. En este sentido, consideramos que se trata del primer código de conducta empresarial mundial centrado exclusivamente en el empoderamiento, la igualdad de género, el progreso y la inversión empresarial en las mujeres de todo el mundo, con el objeto de facilitar su participación plena en la vida económica, en todos sus sectores de actividad como el turismo rural, logrando así los objetivos de desarrollo y sostenibilidad convenidos internacionalmente.

Recordamos, asimismo, la "Declaración de Córdoba (España) sobre el Turismo Responsable y Solidario" del 24 de noviembre de 2009, que expone en su preámbulo el conjunto de las Declaraciones, Códigos, Cartas y otras iniciativas sobre el mismo tema. E igualmente, las conclusiones y debates del I Congreso Internacional sobre Ética y Turismo celebrado en Madrid en 2011 bajo los auspicios de la OMT, la Alta Representación de las Naciones Unidas para la Alianza de las Civilizaciones y la EARTH (European Alliance for Responsible Tourism and Hospitality), haciendo nuestros los principios emanados del mismo como base para el desarrollo del turismo responsable y ético.

Estamos profundamente convencidos de que la labor de la sociedad civil y de los gobiernos a favor del turismo responsable puede aportar una valiosa ayuda al programa de seguimiento de la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible, encaminado a la transición a modalidades de producción y consumo sostenibles (proceso de Marrakech), en las que los aspectos relativos a la responsabilidad social corporativa y la igualdad de género en las actividades económicas y empresariales cada vez alcanza una mayor atención;

Igualmente nos encontramos convencidos de que la misma labor en su vertiente social conforma una valiosa aportación al logro de los objetivos del trabajo decente, resumidos en los derechos fundamentales en el trabajo y normas laborales internacionales; las mismas oportunidades de empleo e ingresos y no discriminación salarial de género; la protección y la seguridad social; y el diálogo social y tripartidismo, tal como los define la Organización Mundial del Trabajo (OIT) y según consta, en cuanto a condiciones laborales,

en el Convenio 172 de la OIT sobre las condiciones de trabajo (hoteles y restaurantes) de 1991;

Se felicitan, por consiguiente, por el Acuerdo entre la OMT y la OIT, aprobado por la 18ª reunión de la Asamblea General de la OMT (Astana, octubre de 2009), según el cual ambos organismos se proponen reforzar los lazos de colaboración en ámbitos, entre otros, de la educación y la formación, el empleo, la ética en el turismo y el diálogo entre los gobiernos y las organizaciones de empleadores y empleados del sector turístico, con lo que ello puede incidir favorablemente en la superación de desigualdades de género como la brecha salarial.

Reconocen la importancia y el papel del Turismo Responsable como instrumento positivo para luchar contra la pobreza y mejorar la calidad de vida de las mujeres de las zonas rurales y áreas desfavorecidas de interior, así como mecanismo de reequilibrio territorial entre éstas y las zonas urbanas, áreas metropolitanas y áreas litorales, generalmente con mayores niveles de desarrollo. Y, en este sentido, quieren subrayar su integridad y dignidad y el respeto que deben incluir todos los programas y estrategias de desarrollo turístico hacia estos temas.

Reconocen, asimismo, que el sector turístico privado es un socio clave en los esfuerzos de promoción de la igualdad de género y del empoderamiento de la mujer rural, al menos en la medida en que sepa asumir que, como se ha demostrado en algunas intervenciones de este Congreso Internacional y en algunas investigaciones recientes, la diversidad de género ayuda a las empresas a mejorar sus resultados, al tiempo que el interés personal y el interés común pueden ir de la mano.

Advierten, no obstante, que para garantizar la inclusión del talento, las aptitudes y la energía de las mujeres rurales en los procesos de desarrollo turístico y en las empresas e iniciativas del sector, es necesario adoptar acciones integrales dirigidas al logro de ese objetivo y la superación de los condicionamientos y factores que inciden en la existencia de discriminaciones como la brecha salarial. De esta manera, además del desarrollo de normativas sustantivas y eficaces de carácter general a favor de la igualdad de género, es fundamental incorporar criterios, orientaciones y acciones específicas en las políticas sectoriales de turismo y en sus estrategias de planificación territorial, como también en el sector privado. Por ejemplo, a través de la implementación de Manuales de Buenas Prácticas, Planes de Igualdad,

códigos de conducta y acciones de responsabilidad social corporativa con orientaciones prácticas sobre cómo empoderar a las mujeres en el lugar de trabajo y las empresas, los mercados turísticos y las comunidades rurales, con especial atención a las casuísticas y particularidades de las micropymes y pymes del medio rural.

Y asumiendo estas consideraciones nos reafirmamos en la necesidad de contemplar el turismo responsable y su aplicación al mundo rural como un concepto proactivo, holístico e integral y de compromiso social que va más allá del concepto de sostenibilidad y que debe implicar no solamente a los agentes públicos y privados de los destinos rurales y de naturaleza sino también a la población en general.

E igualmente, apostamos por una mayor y menos ambigua asociación del turismo responsable con conceptos tales como el comercio justo, la lucha contra la explotación laboral, el trabajo decente y los salarios dignos, el respeto a las comunidades locales, el enfoque de género y el empoderamiento de las mujeres y el desarrollo comunitario y endógeno centrado en la mejora de las condiciones socioeconómicas de los colectivos más vulnerables como las mujeres y jóvenes del medio rural, ya que sin la inclusión de estas cuestiones se nos haría muy difícil hablar de responsabilidad.

Manifiestan, en este sentido, que el turismo responsable no es una mera tipología turística novedosa o una simple tendencia, sino que ha de entenderse como un nuevo modelo de desarrollo turístico para alcanzar, entre otros objetivos, una vía de “desarrollo social desde abajo” que esté protagonizada en nuestro caso por las comunidades rurales para cambiar su rol tradicional de “objetos del desarrollo turístico” por otro como “sujetos activos del mismo”. Y con esto, conseguir una repartición más justa de los beneficios económicos del turismo y un acceso más equitativo a los recursos territoriales y las oportunidades del desarrollo turístico por parte de las propias poblaciones anfitrionas -como en nuestro caso las mujeres rurales- y no solamente en los países pobres o en vías de desarrollo sino también en los países desarrollados como España, donde los reequilibrios territoriales en el ámbito del turismo (interior-rural-urbano-costero) y las medidas de sostenibilidad, tanto social como económica, siguen siendo necesarios. Y por ello mismo planteamos la necesidad de elaborar herramientas e indicadores consensuados para medir el turismo en los destinos rurales y espacios naturales protegidos, y no sólo sobre la calidad de la oferta o los proyectos y procesos implementados, sino también sobre

las consecuencias sociales y económicas para la población rural.

Pedimos, para ello, la armonización urgente y/o la implementación de los sistemas y certificaciones de turismo responsable y sostenible, particularmente en el ámbito de la responsabilidad social corporativa y las condiciones y gestión de los recursos humanos, así como su adaptación a las necesidades reales del turismo en el medio rural y sus micropymes o medianas empresas, sin perjuicio del necesario control objetivo por parte de las Administraciones públicas con competencias en materia de turismo y empleo.

Alegamos que son necesarias la formación, capacitación y sensibilización de las comunidades, agentes locales, asociaciones de mujeres y ONG radicadas en las zonas rurales sobre las desigualdades de género y las necesidades de promoción y fomento de las mujeres rurales, así como la instrumentación de líneas de microcréditos y financiación blanda con discriminación positiva de género para las pequeñas y medianas empresas locales que quieran poner en marcha negocios turísticos.

Resaltamos el papel de las ONG y asociaciones sin ánimo de lucro en la educación y sensibilización sobre turismo responsable pero planteamos la necesidad de abrir más vías de comunicación con las empresas privadas, en particular las pequeñas y medianas y las propias asociaciones empresariales, poniéndose énfasis sobre la ética y la responsabilidad personal y laboral, el aprovechamiento de su “saber-hacer” local y la utilización de herramientas de colaboración, difusión y retroalimentación.

Pedimos, no obstante, que se eviten las situaciones actuales, bastante extendidas, de disparidad, descoordinación, solapamientos y hasta duplicidad de las acciones puestas en marcha en materia de turismo en muchos destinos y su desconexión con las políticas activas en materia de igualdad de género y fomento de las mujeres rurales, creando para ello entes o instrumentos que sirvan de paraguas, lugar de encuentro e intercambio de experiencias y orientación coordinada de todas ellas, en cooperación con los agentes públicos y privados locales interesados e implicados en el desarrollo turístico rural.

Demandamos también que se reconozca y valore suficientemente la participación de las mujeres rurales en todos los procesos de toma, ejecución y evaluación de acciones de desarrollo en estos territorios, facilitando un proceso real de empoderamiento para impulsar la igualdad

de oportunidades, de desarrollo personal y de acceso y condiciones de empleo en el desarrollo de la actividad turística. Lo que entendemos que ha de apoyarse en unas estrategias de impulso de su participación en todas las esferas y en la creación de espacios donde la mujer rural pueda desempeñar un papel eficaz en la adopción de decisiones que condicionen su vida personal y social.

Pedimos, asimismo, que se profundice en la articulación de una política europea específica en materia de turismo responsable partiendo de la propia iniciativa de la Comisión Europea en sus comunicaciones “Una nueva política turística en la UE: hacia una mayor colaboración en el turismo europeo” (COM (2006) 134 final) y “Europa, primer destino turístico del Mundo: un nuevo marco político para el turismo europeo” (COM (2010) 352 final).

Demandamos la elaboración y adopción de una “Carta Europea del Turismo Responsable” que establezca la “Hoja de Ruta” para adopción de medidas políticas, legislativas y acciones prácticas en esta materia, incluyendo particularmente las referidas a la responsabilidad social corporativa, el trabajo decente, la igualdad de género en el sector turístico y las políticas específicas de fomento y planificación de la actividad turística en las zonas rurales y desfavorecidas.

Proponemos, al mismo tiempo, que desde la Comisión Europea se planteen alianzas estratégicas entre los países europeos para intercambio de experiencias, conocimientos y buenas prácticas y la puesta en marcha de proyectos de cooperación para el desarrollo turístico de interés común. Y, en relación con esta propuesta, entendemos que el éxito de los programas a favor del turismo responsable en las zonas rurales está en relación con la importancia de una eficaz, transparente y equitativa gobernanza pública tanto a nivel local, regional, nacional y europeo.

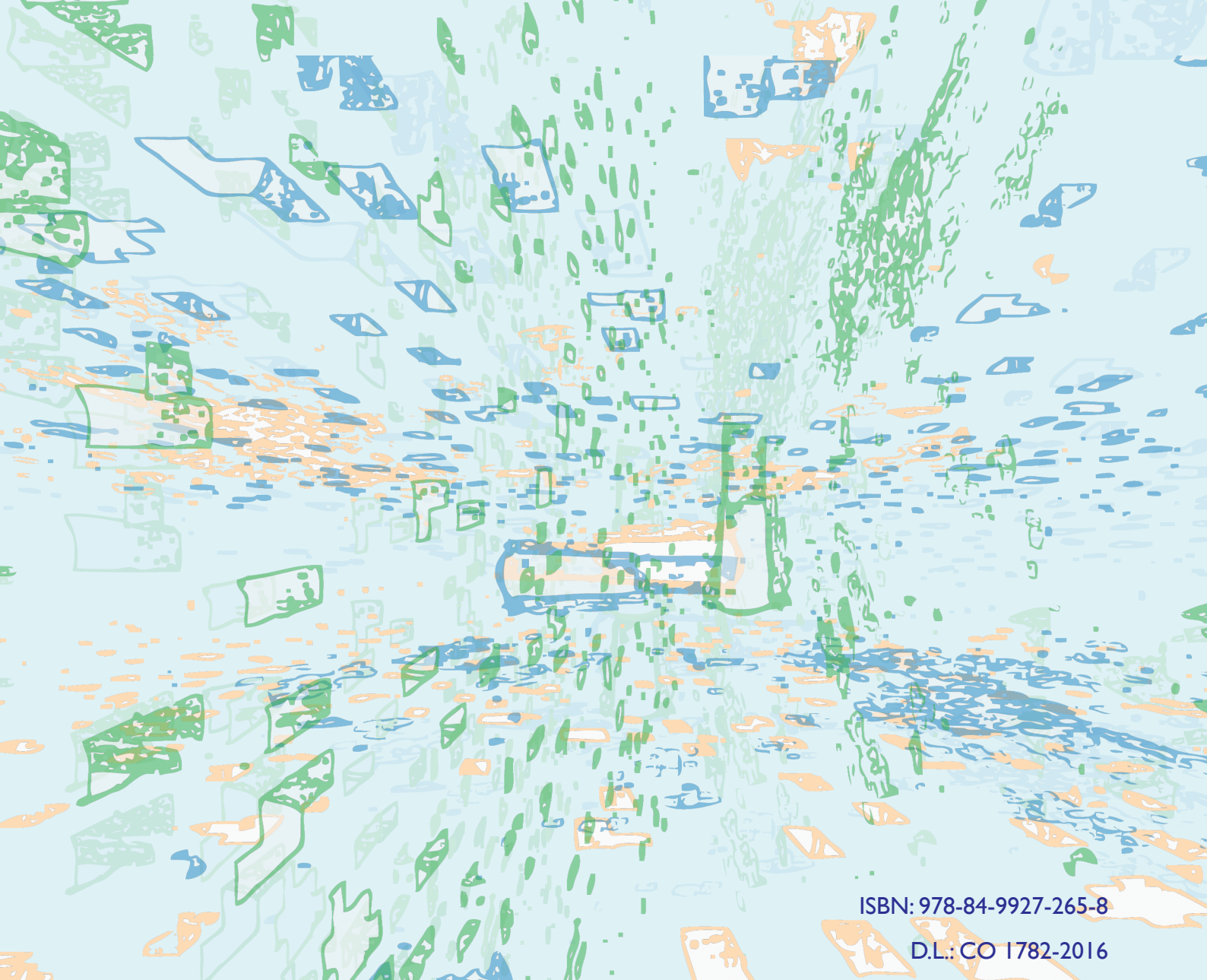
Y Reclamamos, por último, una transposición más eficaz, rápida y con la suficiente vinculación jurídica para los países miembros de todas las declaraciones, planes, acuerdos y directivas de la UE en materia de igualdad de derechos y oportunidades en el ámbito laboral, económico y socioprofesional. Y para ello proponemos como paso previo una definición adecuada de qué se entiende por “trabajo de igual valor”, la estructuración de un sistema obligatorio de información y publicidad sobre los salarios propios de las mujeres y de los compañeros de trabajo en el ámbito de las

empresas privadas y públicas; la aplicación de planes o acciones de igualdad adaptados a la casuística de las pymes y micropymes rurales, la adopción de sistemas de inspección y régimen sancionador contundentes para luchar contra las infracciones laborales en este ámbito y la inclusión más efectiva y sustantiva de las cuestiones de género en todas las etapas de ejecución y desarrollo de la Política Regional y los Fondos Estructurales de la UE.

Consultar la dirección web: www.genderpaygap.es/congresointernacional

Redactada y adoptada en Córdoba (España), el 22 de septiembre de 2015.

Mercedes Osuna Rodríguez
Luis Rodríguez García
Manuel Rivera Mateos



ISBN: 978-84-9927-265-8

D.L.: CO 1782-2016



UCOPress
Editorial Universidad de Córdoba

