

CULTURA

ALDABA 27

Construir

desde

la

diversidad



ALDABA 27

JUNIO 1996



DIRECCIÓN

José Megías Aznar

COORDINACIÓN

J.J.L. López Belmonte

Sebastián Sánchez

CONSEJO DE REDACCIÓN

Vicente Moga Romero

Antonio Bravo Nieto

Ángel Castro Maestro

Paloma Moratinos Bernardi

Moisés Salama Benarroch

Teresa Rizo Gutiérrez

Celia García Marfil

Teresa Serrano Darder

EDITA Y DISTRIBUYE

Servicio de publicaciones

del centro Uned-Mejilla

c/ López de Vega, 1, Apdo. 121

Tf. 268 10 80

Fax. 268 14 68

IMPRIME

Copistería La Gioconda S.L.

Depósito legal: Granada. 526/1983

ISSN: 0213-7925

Construir

desde

la

diversidad

Introducción 9

**Presentación de la campaña “Contra
el racismo y la xenofobia:
Construir desde la Diversidad”**

J.L.LÓPEZ Y S.SÁNCHEZ 11

**De la individualidad a la diversidad.
Cambiar las personas y los contextos.**

FRANCISCO IMBERNÓN
15

**La Educación Intercultural y su tratamiento
en los proyectos de centro.**

SEBASTIÁN SÁNCHEZ 29

Racismo, interculturalismo y sistema escolar.

JOSÉ ANTONIO ANTÓN Y ANNA ROS 57

Por una educación intercultural. Emigrantes.

JOSÉ DOMÍNGUEZ 71

***Educación Intercultural:
Emigración y minorías nacionales
en organismos internacionales.***

ULF FREDRIKSSON 75

***Intercultura e igualdad
de oportunidades.***

J.M. CABO, A. GUTIERREZ, C.S. MORENO,
C. MONTES Y A.TORMO 93

***Juegos Populares de la cultura
bereber (tamazight).***

J. GRANDA, S. EL-QUARIACHI Y R. DOMÍNGUEZ 105

***¿Por qué enseñar el
tamazight en España?.***

RACHID RAHA 115

Introducción.

Cuando en diciembre de 1994 presentamos la campaña contra el racismo y la xenofobia, «Construir desde la diversidad», por una Educación Intercultural, compartíamos la opinión de medio centenar de técnicos de distintas nacionalidades que participaron en las Jornadas para el Intercambio de Información sobre Políticas de las Minorías Étnicas, celebrada en Barcelona a mitad de octubre del mismo año, organizadas por la Red Europea de Autoridades Locales y financiada por la Unión Europea.

Una de las conclusiones de estas Jornadas fue que la mayoría de las campañas antirracistas que impulsan los poderes públicos son de dudosa utilidad y algunas veces, incluso, resultan contraproducentes. Los expertos, defendieron la inversión en los centros escolares y en la formación de docentes, que son quienes pueden transmitir en las aulas una sensibilidad integradora a los escolares.

Con la campaña «Construir desde la diversidad» la Confederación de Sindicatos de Trabajadores de la Enseñanza (STEs) y SATE-STEs buscábamos dos objetivos principales. Por un lado queríamos llegar a los maestros y maestras, profesores, profesoras y personas relacionadas con el mundo educativo con mensajes claros que permitieran generar una dinámica de análisis y reflexión sobre el quehacer diario e introducir valores interculturales en la práctica docente.

Sabíamos que este objetivo es complejo y compartíamos con F.Imbernón que «no basta con cambiar las personas para cambiar

la educación y sus consecuencias, sino que hemos de cambiar las personas y los contextos, educativos y sociales».

En este primer objetivo encontramos serios problemas en la financiación. Nos denegaron las ayudas públicas que solicitamos en distintos ministerios, contrastando con la facilidad con que determinadas organizaciones obtienen el apoyo económico para campañas similares. Este inconveniente limitó sensiblemente el alcance de la campaña. Con fondos propios, hicimos llegar, a 50.000 profesores y profesoras un Decálogo por una educación intercultural. Igualmente repartimos otros materiales de apoyo (carteles, calendarios escolares,...)

El segundo objetivo era el propiciar un debate social entre las personas relacionadas con la enseñanza que permitiera contrastar opiniones, propuestas y alternativas sobre la necesidad de «Construir la diversidad, desde la diversidad».

Para este segundo objetivo solicitamos colaboración a distintos teóricos y personas que habían trabajado estos temas. Esta publicación es la recopilación de los distintos trabajos que hemos recibido.

Estos materiales, también han servido para dar continuidad en el tiempo a esta campaña, al ir incluyéndolos en las publicaciones de los distintos sindicatos que formamos los STEs, aunque, en algunos casos, resumidos para facilitar el carácter divulgativo.

Para quienes hemos trabajado en la coordinación de esta campaña, sólo resta agradecer la colaboración a los autores de estos trabajos y a la UNED de Melilla, por su publicación.

Melilla, junio de 1996

Contra el racismo y la xenofobia: Construir desde la diversidad

J. L. LÓPEZ BELMONTE, Y SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ.

Miembros de la Comisión Organizadora de "Construir desde la diversidad"

Bosnia, Croacia, Somalia, Ruanda, Sudán, atentados racistas en Europa, incremento de los partidos xenófobos,... Estas son algunas situaciones donde el racismo, la xenofobia y la intolerancia adquieren protagonismo de primera magnitud, y no deberían ocultar otras situaciones más cercanas, posiblemente menos perceptibles, en las que nos encontramos con el rechazo al diferente.

La ausencia de valores de solidaridad se encuentra tan extendida, que es difícil sustraerse a la misma. En momentos determinados, los medios de comunicación nos muestran la existencia dramática de estos conflictos, que olvidamos, en el mejor de los casos, tras la donación de alguna cantidad económica.

Sin embargo, estas contribuciones económicas coyunturales no nos pueden hacer olvidar una reflexión más detenida sobre las causas del racismo, la xenofobia, la intolerancia y la exclusión.

Somos conscientes que la capacidad de incidencia del profesorado en la configuración de valores en nuestros alumnos y alumnas es limitado. Las amistades, el ambiente familiar, los medios de comunicación (la TV sobre todo) influyen de manera más signi-

ficativa en los jóvenes que las buenas intenciones del profesorado que lo pretenda. Pero no por ello queremos renunciar a contribuir con nuestra alícuota parte y en medida de nuestras posibilidades, en la tarea de intentar construir una sociedad intercultural, como posibilidad de que exista la sociedad como tal.

Con la campaña CONSTRUIR DESDE LA DIVERSIDAD, proponemos una reflexión al profesorado sobre 10 puntos, que a nuestro entender puede facilitar actitudes de respeto hacia una sociedad cada vez más multicultural. Tenemos que superar la aceptación obligada de la diversidad “porque no queda más remedio” e intentar aprovecharla en beneficio de todos.

Cada grupo étnico y/o cultural con presencia en la escuela tiene capacidad para realizar aportaciones propias, que adquieran un sentido formativo en la institución escolar como lugar de encuentro, en el que se adapten e integren para formar parte de sus prácticas educativas, con el fin de ofrecer a todos los alumnos y alumnas un bagaje formativo de gran importancia, que no podemos permitirnos el lujo de despreciar.

Pretendemos facilitar un debate social sobre estas cuestiones, invitando a los distintos sectores de la comunidad educativa y a distintas personas relacionadas con el mundo educativo a pronunciarse públicamente sobre la realidad multicultural.

Renunciamos a cargar al profesorado con nuevas obligaciones, a las ya de por sí saturadas (el profesor no puede ser el cajón de sastre que tenga que enseñar, animar, proponer, mantener el ambiente de trabajo/disciplina, evaluar/castigar, responder a las necesidades de evitar los accidentes de tráfico, embarazos no deseados, el fuego en el monte, propiciar valores pacifistas, de respeto a la naturaleza,... y ahora, encima, proponer valores interculturales).

En la elaboración de los materiales hemos buscado la cercanía, utilidad y duración de los mismos. Hemos editado un Decálogo de reflexión para el profesorado en forma de separador de

libro, un cartel central y calendarios escolares. En algunas zonas hemos podido elaborar una Agenda Escolar Intercultural.

Diciembre de 1994

DECÁLOGO POR UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

1. Cada persona constituye una confluencia integradora de diferentes culturas.
2. Cada cultura está influida y a la vez influye en las demás.
3. Toda sociedad es un producto multicultural. ¿La escuela, lo es también?.
4. Los niños y niñas pequeñas no eligen sus amigos por razones de extracción étnica y cultural. No influyamos para que lo hagan.
5. La diversidad nos enriquece. Asumámosla en nuestro trabajo diario.
6. “Del dicho al hecho...”. ¡ Hagámoslo coincidir !.
7. Conocimiento crítico y respetuoso a las diferencias para superar prejuicios. Fomentémoslo en nuestras aulas.
8. Valoramos mejor al que proviene de una cultura o lugar lejano, que al vecino próximo. ¿Por qué?.
9. Revisemos críticamente nuestros materiales de clase (libros, canciones, cuentos,...).
10. La ausencia de medios, aunque los reclamemos, no puede ser excusa para la pasividad. ¡Pásate a la educación intercultural!.

¡CONSTRUIR DESDE LA DIVERSIDAD!

De la individualización a la diversidad. Cambiar las personas y los contextos.

FRANCISCO IMBERNÓN MUÑOZ

Catedrático del Departamento de Didáctica y Organización Educativa
de la Universidad de Barcelona.

Es difícil asistir, hoy día, a un debate, conferencia, simposio, congreso... donde no aparezca la palabra “diversidad”. La diversidad está de moda, es un término nuevo en el campo educativo, recurrente, “progresista”, y por tanto se elaboran teorías, monográficos, jornadas, propuestas, conceptualizaciones, matices... Hasta en los documentos oficiales educativos y propuestas curriculares aparece de forma continuada como si su proyección en los papeles oficiales ya satisficiera una necesidad apremiante, ya cumpliera esa exigencia de la realidad. Todo ello ha supuesto una avalancha de información en el Sistema Educativo, tanta que parece que si no “practicar” la diversidad, o te declaras partidario de ella, puedes ser anatemizado profesionalmente en el campo de la enseñanza. Pero, ¿qué es la diversidad?

Si tomamos como buena la definición usual como el sinónimo de diferencia, de variedad, habría que definir primero esta dife-

rencia respecto a “qué” o a “quién”. Sería un craso error considerar que algunos son “normales” y otros por sus características físicas, psíquicas, motoras, comportamentales, raciales, religiosas, culturales... son diferentes.

Es imprescindible considerar, en primer lugar, que *todos* somos normales y por lo tanto, todos diferentes, diversos en nuestro propio entorno, sea este cual sea. Probablemente lo que marca finalmente la idiosincrasia de la diferencia es la manera como las personas establecen relaciones con su contexto próximo, vivido de una manera global. Por tanto, asumir la diversidad supone reconocer el derecho a la diferencia como un enriquecimiento educativo y social.

Hemos utilizado la palabra “normalidad” como definitoria del “que sigue la norma”, y quizás esta diversidad habría que buscarla en las distintas “normas” que cada cual lleva a cabo sea cual sea su idiosincrasia. Por tanto, diversidad también es sinónimo de pluralismo compartido.

Pero la “norma” escolar es evidente que no fue pensada y desarrollada para la diversidad de individuos sino para la generalidad, la uniformización, es por tanto necesario al hablar de educar en la diversidad hablar de cambiar la institución escuela, cambiar las relaciones que en ella se producen. En fin cambiar el proceso educativo institucionalizado.

Muchos profesores y profesoras, en el día a día de las aulas, se preguntan, ¿cómo introducir realmente esa diversidad en el proceso enseñanza-aprendizaje?, ¿cómo insertar en los valores y actitudes del alumnado ese respeto real a todos los que conforman la humanidad?, ¿por dónde empezar? Y nos lanzamos, como siempre en la educación, a la búsqueda de soluciones que mitiguen la angustia de esa responsabilidad educativa y social que es la diversidad ya que, superadora de las barreras institucionales, se ha convertido en una exigencia social.

La diversidad no debe introducirse únicamente a través de

la transmisión de los contenidos en las aulas como un simple refuerzo informativo, mediante técnicas docentes, sino que debemos introducirla en las estructuras de organización. La diversidad en los centros no se puede entender como una simple actuación para facilitar aprendizajes al alumnado con ritmos madurativos diferentes; no es únicamente la presentación de estrategias didácticas alternativas para estimular al alumnado desmotivado; no es únicamente dar las herramientas educativas adecuadas a cada realidad académica individual; la atención a la diversidad se ha de entender como la aceptación de realidades plurales, como una ideología. Debemos cambiar, o poner en cuarentena, lo que parece inamovible, con pequeños cambios formales, desde hace más de un siglo: nos referimos por ejemplo a la organización del centro en aulas, horarios, agrupaciones de alumnos por edades, organización espacial del aula, tutorías, canales de comunicación, adecuación a la realidad laboral y familiar, mobiliario, distribución de tiempos y espacios... Es introducir una convivencia de realidades plurales que enriquezcan al centro y al aula con las diferencias y las necesidades del alumnado.

TODOS SOMOS DIFERENTES

Muchos profesores y profesoras se han quedado a menudo con la boca abierta, y han desarrollado aún más su ya difícil capacidad de asombrarse, cuando alguien les ha dicho que ahora (sobre todo, ¡ahora!) han de tener en cuenta la diversidad, lo que implica que con anterioridad no la habían tenido en cuenta. Parece que siempre hay alguien que descubre que se ha de empezar a hacer "algo" en el campo educativo y nunca se tiene en cuenta que quizás, al menos algunos, ya lo han estado haciendo.

El desarrollo pedagógico de la diversidad no nace de la nada, sino que posee una historia que se encuentra en los documentos y acciones de los Movimientos de Renovación Pedagógica. El de-

bate sobre la homogeneización y los circuitos segregadores que establecía la educación vienen de hace un tiempo. En 1975 el manifiesto "Por una nueva escuela pública y democrática" de la X Escuela de Verano de Barcelona decía: "Los enseñantes consideran que el éxito de la escuela es conseguir realmente esta promoción general y compensatoria, en contra del fracaso de una escuela que reproduce las diferencias sociales". Y más adelante en el tratamiento de la primaria, como un buen antecedente del tratamiento de la diversidad, se añadía: "5. Trabajo en grupo y trabajo individualizado. Es necesario que el niño trabaje en los dos aspectos, capacitándole para que pueda salirse él solo de las dificultades, en función de un trabajo de grupo realmente rico".

Cierto que, en aquella época, aún no se hablaba de diversidad y que la diferencia se aplicaba en términos más restrictivos. La diversidad es un término nuevo y posmoderno que proviene de otros campos sociales. En ese momento se hablaba de individualizar, compensar, fracaso, dificultades, igualdad de oportunidades, heterogeneidad, homogeneización... El tiempo pasa y los lenguajes cambian y, últimamente, el educativo ha cambiado mucho. Era un lenguaje diferente pero el concepto y el proceso que se quería desarrollar era el mismo..., venía a decir: ¿Qué podemos hacer en las clases para no participar en una selección, al contrario, para que todos los alumnos y alumnas sean atendidos adecuadamente y puedan interiorizar en su vida ese respeto a la diferencia? ¿Qué pasa en las aulas con aquellos alumnos y alumnas que el proceso de la escuela les supera, o aquellos que tienen problemas en el aprendizaje o los que pertenecen a colectivos sociales diferentes a la mayoría del aula? ¿cómo desarrollar un proceso educativo, para potenciar un concepto de vivir en la igualdad pero convivir en la diversidad? En aquella época, como ahora, eran más que preguntas, era todo un cúmulo de problemas que había que resolver.

La mayoría del profesorado de aquella época (que siguen to-

avía en ejercicio) había vivido, mayoritariamente, una respuesta de diversidad basado en la SELECCIÓN, en un concepto de negación de la diversidad. E incluso ellos eran profesores y profesoras porque habían sobrevivido a aquella selección, y quizás algunos lo eran porque la selección los había destinado a unos estudios medios. Era un concepto de no-diversidad, y concretamente de estatismo educativo, o si se prefiere también, de homogeneización y estandarización de la educación. Ante la homogeneización, se han dado tradicionalmente diversas soluciones: Las escuelas diferentes para niños diferentes, las aulas distintas para niños distintos y los horarios distintos para niños diferentes. Estas eran las "soluciones" habituales a la respuesta a la diferencia. El que vale, vale, y el que no... También el profesorado sabía que el ambiente hace mucho en el desarrollo cognitivo, afectivo y conativo, pero pensaba que en un momento determinado no podía hacer tanto. Como consecuencia, todos los que tratan con niños y niñas y adolescentes, cuando entran en las aulas se dan cuenta de que todos son diferentes, pero no por sus características innatas, ni por el ambiente, sino por la relación que se establece entre los dos.

Todos somos diferentes por la interacción entre lo que soy (nivel intelectual, motivación, interés, conocimientos anteriores...) y de dónde vengo y dónde estoy (situación social, factores actuales, el ambiente, el entorno...). Pero las respuestas a cómo solucionar el problema de la selección en todos sus grados y cómo concienciar al alumnado para el respeto a esa diferencia, quedan pendientes.

Pero, no por eso, hemos de decir que todo es nuevo. La diversidad recupera toda la tradición de un concepto ya trabajado desde principios de siglo por el activismo, por supuesto producto de una ideología y una visión moderna de la educación: la individualización y su equilibrio con el trabajo cooperativo en contra de la clase para todos. Los teóricos, los libros, los grandes

o pequeños tratados que intentan dar soluciones generales (cuando todos sabemos que no existen en la práctica educativa) profundizaban en ese término mágico: LA INDIVIDUALIZACIÓN y su equilibrio en la cooperación. Que hoy día, bien entendida y con otra ideología social, sería el sinónimo de un respeto a la diversidad. Hace años que el tema va circulando por el discurso pedagógico.

Otro tema muy conocido, producto de la misma época y tendencia pedagógica y, que se recupera en el debate de la diversidad, era el de la heterogeneidad en contraposición a homogeneidad. El debate, años atrás, consistía en: ¿hacemos grupos homogéneos o heterogéneos?, y nos acerca, hoy día, a ¿cómo introducir una individualización equilibrada que favorezca y pueda construirse la diversidad en las aulas y los centros?.

Y mientras los teóricos hacían ese discurso llegaban las consecuencias sociales de la no-diversidad: racismo, xenofobia, intolerancia... La no diversidad ya no es aquella "anécdota" de pequeños enfrentamientos en los pueblos o en patios entre culturas diversas, sino que asume características de tragedia y de vergüenza.

ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE EL CAMBIO Y LA DIVERSIDAD

Decíamos que no podemos educar en la diversidad sin cambiar la educación. Pero el cambio educativo tiene dos retos fundamentales: hacer que en la educación institucionalizada seamos capaces de ayudar al alumnado a crecer y desarrollarse como personas, facilitándoles la adquisición de capacidades básicas tanto de tipo cognitivo como de autoconocimiento, de autonomía personal y de socialización, y facilitar que en las instituciones educativas tengan cabida y reconocimiento todas las diferentes capacidades, ritmos de trabajo, expectativas, estilos cognitivos y de aprendizaje, motivaciones, étnias, valores culturales de todos los

niños, niñas y adolescentes. Adaptar la enseñanza a la diversidad de los sujetos, que conviven en los centros educativos, no es tarea sencilla, y el éxito en los resultados dependerá en gran medida de la capacidad de actuar autónomamente, tanto por parte del profesorado como de los alumnos y alumnas, sujetos de este proceso.

¿Pero cómo introducir ese cambio en el Sistema Educativo? ¿Qué puede hacer esa institución del Sistema Educativo llamada escuela que continúa siendo muy similar a la de principios de siglo? ¿Qué se puede hacer en los centros y en las aulas?

En primer lugar reflexionar y superar viejos discursos. La heterogeneidad, la individualización y el trabajo cooperativo con participación de la comunidad educativa son tres ángulos del mismo triángulo. La participación de la comunidad es imprescindible para el trabajo de la diversidad ya que ésta solo es posible en un ambiente de comunicación abierto y flexible, adaptado al contexto y que permite la libre expresión del profesorado, alumnado y comunidad. Se ha de resquebrajar la antinomia profesorado-padres. La escuela se ha de abrir, no únicamente para dejar entrar lo externo sino para confundirse con la comunidad del exterior. Romper el monopolio del saber por parte del profesorado y constituir en el contexto una comunidad de aprendizaje.

Posteriormente realizar un examen individual de nuestro trabajo en el aula (lenguaje, actitudes, libros, comentarios...), también conjuntamente con los colegas (colegialidad, trabajo en grupo, actividades conjuntas, comunicación, proyectos, creación de grupos para temas de diversidad...) y del contexto (participación, grupos, familias, relaciones sociales, tribus, publicidad, medios de comunicación...). Aceptar la diversidad implica facilitar la flexibilidad curricular, cambiar la cultura del centro y las estructuras educativas. Superar la cultura del individualismo tan históricamente arraigada en los centros educativos por una cultura del trabajo compartido.

Establecer las relaciones humanas entre profesorado y alumnado, creando espacios adecuados de convivencia, ofreciendo una acción tutorial compartida y potenciando experiencias de enseñanza-aprendizaje vitales. Analizar ese cruzamiento de culturas que tenemos en la educación práctica con los alumnos: unas a favor de unos indicadores de vida construida en la diversidad y otras, con una gran presión externa, de indicadores por la competitividad y la intolerancia. Ver la educación cómo la posibilidad de que todos trabajen según sus necesidades y según sus posibilidades desarrollando trabajos abiertos que generen autoestima.

Y por último ver la diversidad no como una técnica pedagógica o una cuestión meramente metodológica, sino como una opción social, cultural, ética y política a asumir por los equipos docentes que han de decidir y concretar qué aspectos de la diversidad atender, cómo actuar delante de ella, con qué recursos, cuándo y hasta cuándo lo han de hacer, explicándolo en sus proyectos educativos y curriculares. Es el centro educativo quién deberá marcar los límites, teniendo muy claro que tipo de situaciones y problemas debe asumir, y cual debe de ser la colaboración de y con los especialistas. Ser conscientes de que no basta con cambiar a las personas para cambiar la educación y sus consecuencias, sino que hemos de cambiar las personas y los contextos, educativos y sociales, incidiendo en las personas y también en los contextos cambiaremos la educación y entonces empezaremos a cambiar muchas cosas, entre ellas a ver y a hacer ver a la humanidad como es, un conglomerado de diferencias, de culturas, de religiones, de conocimientos, de capacidades, de ritmos de aprendizaje, de etnias... que es lo que permite denominarnos seres humanos.

También es cierto que la enseñanza como sistema institucional parte de una historia y que ahora vemos sus consecuencias. En la enseñanza se han vivido otros enfoques “terapéuticos” de la “diversidad”, como aquellos que separaban al alumnado en edu-

caciones diferentes según sus características o la paradoja de establecer "compensaciones" a alumnos y alumnas que el sistema educativo ha "descompensado", sin entrar en la transmisión fascista y selectiva de algunos regímenes políticos. Tener en clase alumnos o alumnas con características diferentes, en cualquier situación, pero dándoles un tratamiento uniformizado, no debería ser llamado tampoco integración. Simplemente, debería llamarse, "asunción de un problema".

La aplicación educativa de la DIVERSIDAD debería consistir en una asimilación verdadera de las características diferenciales y en un tratamiento particularizado e individual, si es el caso, de aquellas situaciones concretas que requieran un tratamiento concreto y causal.

Por suerte estas perspectivas y algunos discursos o han desaparecido o están desapareciendo (eliminación de la educación compensatoria, integración en aulas ordinarias, introducción curricular de temas transversales, coeducación...) pero deberíamos dar el paso a lo que consideramos un verdadero concepto interactivo de diversidad: los procesos de una enseñanza adaptativa. Por tanto, la clave del problema que anteriormente mencionábamos será ¿cómo practicar esta enseñanza adaptativa a las aulas con todos los alumnos y la diversidad que presentan?

LA DIVERSIDAD EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

La diversidad es una labor de interacción colectiva y, aunque se desarrolle en cualquier lugar donde pueda participar un docente, alcanza sus verdaderas características en el trabajo en el interior de los centros educativos, donde se dan unas determinadas estructuras, prácticas, conceptos, intereses y valores. La labor colectiva da un sentido más duradero y real a la diversidad. Ello es así porque está ligada a un proyecto propio, enraizado en el medio, en el que se ha planteado la discusión de los

valores y finalidades y se han buscado las circunstancias más favorables para desarrollar la labor profesional.

La diversidad que se pretende en la enseñanza no puede definirse en términos de abstracción sino que, por el contrario, tiene que ir ligada a un análisis de la realidad social actual (sus valores predominantes, la relación indicadores de rendimiento/indicadores educativos, los rasgos más característicos, las relaciones de poder, las contradicciones...) desde la realidad macrosocial a la microsocia. Esta última es también muy importante, ya que se ha de considerar la diversidad como un proyecto socioeducativo enmarcado en un determinado contexto, y algunas de las características de este proyecto tienen que ser la participación y la autonomía. La autonomía no ha de ser únicamente una reivindicación profesional sino un proceso educativo ya que sin autonomía no aparece la posibilidad de actuar y elaborar criterios propios y, por tanto, todo lo que la persona construye fuera de la autonomía puede ser destruido rápidamente.

Así pues, el análisis específico de nuestra realidad educativa y social nos ha de permitir, por parte del profesorado compartir la experiencia humana posibilitando aprender de los demás y, por parte del alumnado, tener en cuenta sus características diferenciales y compensar aquellas diferencias que son discriminatorias, buscando diferentes estrategias didácticas que no perjudiquen la autoimagen del alumnado o impliquen algún tipo de segregación o jerarquización.

La construcción, elaboración y desarrollo de los proyectos educativos y curriculares contextualizados y al servicio de los alumnos, requiere la formación de equipos docentes cohesionados, una autonomía de los centros tanto a nivel pedagógico como a nivel organizativo y una administración colaboradora capaz de compensar las desigualdades socioculturales, territoriales y económicas, de apoyar proyectos pedagógicos elaborados por los centros, de ceder más poder real al profesorado y a la comunidad educativa. Es necesario, por tanto, una gran opcionalidad en el currículum.

En la balanza de la diversidad encontramos dos platillos; por un lado, los principios compartidos, el trabajo conjunto, los grandes objetivos, y por otro, este análisis específico, sin el cual difícilmente podremos iniciar y transformar la educación en nuestro entorno. Asumir la diversidad es un proceso complejo cuyo carácter no es únicamente técnico sino también ideológico, lo cual debería ayudarnos a plantear un cuestionamiento constante del qué, del por qué y del cómo se hacen las cosas en función de la voluntad de cambiar y transformar, los procesos sociales y educativos.

A fin de que estos propósitos se conviertan en una realidad y que cada vez sean más numerosos los profesores y profesoras con este espíritu, la institución educativa necesita generar una actitud de autocontrol, de intercambio de ideas, de experiencias, de propuestas, de proyectos, de materiales y de obertura a la comunidad... Una actitud contraria significaría encerrarse en sí misma, depender de personas e instituciones ajenas a la práctica profesional. Volver o continuar en la pedagogía del subsidio. Recaer en las buenas teorías con una mala práctica. Para evitar este peligro es necesario crear mecanismos de participación colectiva en que el intercambio asuma el objetivo principal. Sin la discusión, el trabajo en común, la divulgación entre compañeros, la obertura al exterior y compartir los proyectos del centro, las experiencias de diversidad pueden parecer islotes en medio de un océano de indiferencia o hipocresía.

Si queremos que la diversidad sea una labor mayoritaria, y no de minorías, el profesorado debe disponer de tiempo para discutir y compartir problemas y soluciones, y también para elaborar los proyectos y el material que utilizará en la intervención educativa, lo que significa participar en el trabajo en común, tan necesario en cualquier actividad profesional.

Es necesaria la consolidación de grupos de profesores trabajando en experiencias y favorecer un mejor clima laboral ya que la diversidad no será posible sin una mejora de la situación y

de la incentivación laboral del profesorado. Esto implica una demanda de autonomía responsable, o sea, una auténtica gestión de recursos por parte de los centros y una lucha contra la burocratización en que puede caer una institución cuyos proyectos de intervención pueden ser fácilmente uniformizados.

La diversidad, actualmente como concepto usual en los procesos administrativos, no puede alinearse con la burocracia ni con la uniformización que tanto suele gustar a las Administraciones, sino que encuentra su verdadero camino en la diferenciación y en la adecuación al entorno, en la autonomía y la participación y la corresponsabilización de una gestión democrática con todos los miembros de la comunidad. La diversidad, ahondando en los principios de colegialidad, democracia y participación, debe encontrar su importante lugar en las instituciones educativas. La participación del profesorado y la comunidad es imprescindible para desarrollar esos procesos de diversidad y para ir asumiendo una no dependencia.

En definitiva, el desarrollo de la diversidad no debe ser un resultado acabado, sino un proceso de construcción de conocimiento compartido entre profesorado, alumnado y comunidad para construir un proyecto educativo, debe ser una herramienta para la revisión de la teoría y para la transformación de la práctica educativa. El análisis crítico de la realidad es un primer paso para entrever las contradicciones que se hallan entre la realidad social y los valores de una educación a la medida de la persona. La diversidad debe apostar por introducir el análisis y la denuncia de estas contradicciones y establecer los caminos para un trabajo transformador, para no caer en prácticas "modernizadoras" que suelen ser igualmente reproductoras. Esto implica también no reducir la diversidad a la mera intervención educativa sino salir de las paredes de las aulas y centros para colaborar o asumir protagonismos en otras actividades sociales. Una educación en la diversidad, debe de ser aquella en la que se produzca intercam-

bio, ya que sólo en este intercambio se puede producir un cierto enriquecimiento y en consonancia un crecimiento personal, la de aprender tanto como se pueda a partir de aquello que ya se sabe. Pero también se ha de entender la atención a la diversidad como ese proceso nunca acabado de aprender a enseñar a aprender, y que no hay procesos ideales para siempre.

BIBLIOGRAFÍA

GONZÁLEZ, M. (1993), "La organización del centro al servicio de la respuesta a la diversidad" en *Aula de Innovación Educativa*, núm 10.

REVISTA GUIX núm. 217. Monográfico *Viure en la igualtat, conviure en la diversitat*. Barcelona. Graó.

HARGREAVES, A. (1992), "El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor" en *Revista de Educación*, núm 1298, pág. 31-53

HERNÁNDEZ, F. y VENTURA, M. (1992), *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un caleidoscopio*. Barcelona. Graó/ICE.

MONEREO, C. (1993), "Elaboración de proyectos basados en la diversidad" en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 7.

PUIGDELLÁVOL, I. (1996), *Educación y diversidad*. Barcelona. Graó. En prensa.

RUÉ, J. (1993), "La diversidad: un reto político y pedagógico" en *Cuadernos de Pedagogía*, núm 212, pág. 8-10.

Agradezco a Vicenç Oset, profesor de primaria, e Ignasi Puigdemívol, la lectura y comentario al texto lo que ha hecho que éste se enriqueciera con su experiencia.

La educación intercultural y su tratamiento en los proyectos de centro.

SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ

Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Escuela de Magisterio de Melilla.

1. ACLARACIONES TERMINOLÓGICAS Y CONCEPTUALES.

Hace ya algún tiempo que algunos de los adjetivos que más se utilizan para calificar a la educación son los de multicultural e intercultural. Ante ello, parece oportuno plantearse, cuando menos, si se trata de una nueva caracterización de los fenómenos educativos en general o si cuando se utilizan estos términos se está haciendo referencia a una concreción específica de la educación: cuando ésta se propone o se practica en unas determinadas condiciones, normalmente caracterizadas por la complejidad y la diversidad étnica, social y/o cultural que la hacen especialmente atractiva; o terriblemente difícil, si la perspectiva desde la que se enfoca la multi-interculturalidad está cerca de la práctica y la realidad educativa.

Conviene señalar que, aunque se parta del reconocimiento de que efectivamente existen zonas y contextos en los que la diver-

sidad de grupos culturales, étnicos y sociales es claramente manifiesta, y que los planteamientos y los desarrollos educativos adquieren, por ese motivo, una dimensión especial, tenemos que situarnos desde una perspectiva más amplia y ser conscientes de que toda educación, siempre que admitamos sus características esenciales y que esté encaminada a la optimización de las capacidades de los seres humanos, es decir, siempre que sea lo que se ha venido denominando “una educación de calidad”, es por definición multicultural.

Por otro lado, resulta prácticamente imposible, identificar lo que normalmente denominamos un grupo cultural, étnico o social que, analizado rigurosamente, podamos calificar como monocultural y clasificarlo, como si de una taxonomía se tratase, en relación con otros grupos o sujetos uniculturales, en función de sus conexiones de diferentes tipos. Más bien, lo que la realidad de cada uno de esos grupos nos ofrece es una gran variedad de sujetos, que a su vez son producto de una serie de combinaciones y mestizajes de todo tipo, que los hacen inequívocamente multiculturales. Suelen ser los manipuladores políticos fanáticos los que buscando el apoyo irreflexivo de las masas van creando un clima social en el que, con más o menos sutilezas, los grupos -sobre todo los de mayor poder- se van diferenciando progresivamente de los demás, tomando conciencia, además, de una supuesta superioridad, que para ellos va siendo cada vez más clara, apoyada en razones de todo tipo, desde genéticas o “sanguíneas” a históricas y culturales.

El fenómeno se agrava cuando un grupo llega a identificar a de los demás -o de alguno de ellos- con el estereotipo de grupo enemigo, culpable, por tanto, de todos los males sufridos por el grupo autopercebido como superior. Como suele ocurrir con los estereotipos, esta característica se generaliza a cada uno de los miembros de dicho grupo, con lo que a medida que avanza este proceso, la situación social va sufriendo tal deterioro que cual-

quier acontecimiento, que en otros contextos no pasaría de un conflicto anecdótico sin importancia, se puede convertir en el desencadenante de situaciones violentas impredecibles.

No muy lejos de nosotros se están sufriendo las consecuencias de estas manipulaciones en el caso de la antigua Yugoslavia, aunque no es éste el único caso en el que podemos observar, quizás con menos claridad, los peligros de estas ideas cuando se llevan a la práctica política. Esperemos que se reproduzcan lo menos posible y procuraremos poner los medios para que nuestras prácticas educativas no los desarrollen.

Desde esta situación de partida, veamos que matices adquiere el término intercultural cuando lo aplicamos a la educación. Supone un avance significativo en el proceso de reconocimiento explícito de las aportaciones de los diferentes grupos, haciendo alusión a la integración en el currículum escolar de las aportaciones de las diferentes culturas, estén o no representadas directamente en cada ubicación didáctica, especialmente el centro o el aula, con el fin de que formen parte de los contenidos curriculares de todos los alumnos de cada contexto. Se intenta que todos los alumnos puedan beneficiarse de lo más positivo de las aportaciones de todas las culturas, sin que necesariamente tengan que tener representantes en cada una de las aulas en que se desarrollen estas prácticas educativas.

Intentaré explicarlo con un ejemplo alimenticio. Supongamos que contamos con una serie de productos que, por sí solos y por separado, pueden ser adecuados para la alimentación de un grupo de personas: aceite, pan, tomates, huevo, ajo, etc. Una opción dietética es consumirlos por separado, e incluso que cada una de las personas concentre su alimentación, con mayor o menos intensidad, en comer sólo alguno de ellos. Otra posibilidad sería preparar una ensalada en la se incluyeran como ingredientes estos productos y que fuese compartida por todo el grupo como alimento común. Una tercera opción sería elaborar un producto distinto

(p. ej. un gazpacho) que integrara, mezclándolos, todos esos ingredientes, junto con cualquier otro que lo enriqueciera, con la intención de ser compartido por todo el grupo.

Salvo gustos alimentarios excepcionales, es fácil deducir las bonanzas y defectos de cada una de las opciones, así como las dificultades, derivadas de la complejidad, propias de la elaboración de cada una de las tres posibilidades. Aplicando el ejemplo al caso educativo, el enfoque monocultural empobrecería claramente los fenómenos educativos, mientras que si comparamos entre sí el multi y el intercultural es fácil de comprender que la preparación y el desarrollo de propuestas educativas interculturales implican una mayor complejidad de elaboración y resultan mucho más difíciles de poner en práctica, aunque los resultados y, probablemente también los procesos, resulten más enriquecidos y atractivos. En cambio, en ambos casos se parte de principios teóricos e ideológicos similares (básicamente que mezclar y compartir enriquece).

Por tanto, las propuestas educativas realizadas con un mínimo de coherencia con los principios antropológicos comunes a cualquier concepto de hombre, que implique su formación para y dentro de una sociedad democrática, no tienen más remedio que asumir la multiculturalidad como cualidad esencial, puesto que los grupos sociales a los que van dirigidas y, como hemos visto, también los individuos que los componen son, sin duda, multiculturales.

Así pues, si nos situamos desde una semántica estricta sobre los fenómenos educativos, calificar a la educación de multicultural no es más que una redundancia o un epíteto, puesto que toda educación de calidad es, esencialmente, multicultural, aunque ello no quita que utilicemos este calificativo con la intención de resaltar esta característica de los fenómenos educativos o, como hemos visto antes, para destacar sus especificidades en determinados contextos. En cualquier caso, lo importante es que no ol-

videmos los presupuestos teóricos que hay detrás y sobre todo los valores que están implicados en cada propuesta educativa.

Lo más importante quizás sea que intentemos superar el efecto esnobista que parece haberse generado con la utilización de los términos multicultural e intercultural y que procuremos impregnar nuestras prácticas educativas de los valores y actitudes positivas que llevan implícitos los planteamientos educativos a los que se califica de multi o intercultural, evitando la moda que parece pretender colocar el adjetivo multi o intercultural a casi todos los aspectos de la educación.

2. LA MULTI-INTERCULTURALIDAD Y LAS INSTITUCIONES ESCOLARES.

Intentemos situarnos desde estos posicionamientos teóricos ante la realidad educativa, conectándolos y acercándolos a las instituciones escolares -entendidas en sentido amplio, para cualquier etapa educativa- y especialmente a las prácticas educativas. En primer lugar, hay que señalar que la multiculturalidad aparece como una característica evidente de la escolarización reflejada en la mayoría de las aulas. Sólo algunos centros con planteamientos elitistas y uniformistas intentan ocultar y/o evitar, según los casos, que la diversidad cultural de la sociedad se plasme en sus aulas.

En cualquier caso, la multiculturalidad suele ser percibida por los centros educativos -al menos inicialmente- como una nueva dificultad, como otro problema más que tienen que resolver, generalmente asociado con funciones añadidas a las instituciones escolares, que reciben el encargo más o menos tácito por parte de la sociedad de que amortigüe -incluso que neutralice- la presión social ejercida por la diversidad de formas de vida y de estilos y manifestaciones culturales.

Ante estas situaciones, no está de más recordar que, aunque algunos acontecimientos parezcan indicar lo contrario si no se

analizan en profundidad, los centros educativos son, de todas las instituciones de nuestra sociedad, probablemente, las más tolerantes. Muchos de los conflictos derivados de una falta de capacidad para la convivencia multicultural, que habitualmente se achacan a las escuelas, suelen tener su origen fuera de éstas y es precisamente dentro de ellas donde se sufren las consecuencias y donde hay que empezar a corregir prejuicios y estereotipos fuertemente arraigados en ciertos círculos familiares y sociales.

Por tanto, una vez más, el profesorado, que es el colectivo profesional encargado de aceptar esta situación y de incorporarla como reto profesional en la medida de sus posibilidades, aparece a los ojos de la sociedad como culpable, cada vez que el desajuste entre la diversidad que ofrece la realidad social y la uniformidad que generalmente muestra la burocracia del sistema educativo termina por generar algún tipo de conflicto.

Veamos cuáles suelen ser las posiciones iniciales desde las que las políticas educativas, concretadas especialmente en administraciones, redes de centros, mapas escolares, etc. han venido solucionando la respuesta a la diversidad cultural. La propuesta del profesor ZABALZA (1992) en la que señala cuatro modos de relación de la institución escolar con las realidades multiculturales, entendidas como etapas en las que la escuela ha ido mejorando su función en esta interrelación, nos ayudan a analizar y clarificar los posicionamientos institucionales de la escuela ante la diversidad. Veamos cuáles son las características más representativas de cada una de ellas.

En la etapa de asimilación, la cultura minoritaria se adapta, o intenta adaptarse, a la mayoritaria, que acepta a aquella en tanto que asume sus patrones culturales. La escuela, por tanto, se basa en estos patrones y los incorpora en sus prácticas educativas sin tratamientos ni adaptaciones diferenciadas en función de la cultura de los diferentes grupos, ni tiene en cuenta otras aportaciones que no sean las del grupo cultural que goce de la hegemonía.

En la etapa de la diferenciación, se trata de dar respuesta a las características culturales de los grupos minoritarios o menos poderosos, ofreciéndoles posibilidades paralelas de escolarización. Se pone de manifiesto la coexistencia de los diferentes grupos culturales y de sus respectivas instituciones escolares. Cada uno de ellos con su barrio y con su escuela, pero sin mezclarse. Se reconocen las aportaciones culturales de cada grupo, pero sin que lleguen a integrarse las de unos con las de otros en el currículum escolar.

El principio de segregación subyacente en la etapa anterior se supera con el de integración, que caracteriza y da nombre a la siguiente: En este caso, se parte del reconocimiento de los mismos derechos culturales y educativos para todos los grupos. La escuela, por tanto, asume un tratamiento de igualdad para todos los alumnos, con independencia de su pertenencia social, étnica y cultural. Todos asisten a todas las escuelas y con todos los profesores.

Por último, aparece la etapa en la que lo importante es conseguir que la educación adquiera todo su sentido y calidad y se desarrolle en igualdad para todos. Toda la actuación educativa de la escuela asume la diversidad y participa de su riqueza y está dirigida a todos los integrantes de todos los grupos culturales, incluyendo las aportaciones más valiosas desde el punto de vista educativo de cada uno de los grupos representados en las escuelas y también de lo que otras culturas puedan aportar, sin necesidad de tener presencia en las aulas. Daríamos el paso decisivo, como hemos visto más arriba, para llegar a la educación intercultural.

Como es lógico, la posición institucional desde la que se parta, como principio de actuación más o menos explícito, va a condicionar las actuaciones que se realicen. De todos modos, estas modalidades de respuesta administrativo-institucional no deben confundirse con las acciones educativas individuales o grupales que

el profesorado realiza en los diferentes contextos multiculturales, que en muchas ocasiones se producen con independencia, e incluso en contradicción con las propuestas institucionales.

En cualquier caso, es conveniente analizar de la mejor manera posible cuál es la situación de nuestra realidad escolar cercana para intentar orientar y realizar la nuestra con intención de mejorarla. En este sentido, resulta evidente que nuestros centros educativos participan, en la situación actual, de varias de las etapas comentadas. Se pueden apreciar con claridad situaciones institucionales en las que predomina el principio de diferenciación, que probablemente siga siendo el caso más frecuente, a la vez que se realizan intentos frecuentes, aunque muchas veces aislados, propios de la etapa de integración. Del mismo modo, no es difícil apreciar algunas prácticas educativas en las que predomina el principio de asimilación.

3. LA EDUCACIÓN MULTI-INTERCULTURAL EN LA REFORMA. ¿TRANSVERSALIDAD O TANGENCIALIDAD?

Después de este análisis, parece claro que aún estamos lejos de una generalización de la aplicación de los principios de la educación intercultural en la práctica. Ni siquiera en los documentos legales (L.O.G.S.E., Reales Decretos sobre Currículos, Ordenes Ministeriales, etc.) y en algunos de consulta y apoyo (p. ej. Diseños Curriculares Base, y las denominadas “Cajas Rojas”) de la Reforma de nuestro Sistema Educativo se insiste suficientemente en la incorporación de los principios y propuestas de la educación intercultural. En cambio, en otros de consulta y apoyo, especialmente en las denominadas “Cajas Verdes” (DÍAZ AGUADO, 1993) y en M.E.C., 1993, sí aparecen referencias explícitas y orientaciones para el tratamiento educativo de la diversidad, con sugerencias válidas para su desarrollo en la práctica.

En otro lugar advertí (V. SÁNCHEZ, S., 1995) sobre el riesgo que podemos correr si los temas transversales se convierten en la práctica, utilizando una metáfora geométrica, en “tangenciales”; es decir, que solamente toquen la realidad escolar en su contorno exterior, sin que se llegue a profundizar en su tratamiento a través de todas las áreas curriculares, que es, en esencia, lo que se propone desde su concepción como tema transversal (V., p. ej., REYZABAL, M.V. y SANZ, A.I., 1995). Este planteamiento que, por su parte, representa, sin duda, un claro avance respecto a una situación previa de olvido de estos temas, que se trataban sólo a expensas de la buena disposición y de voluntarismo de algunos profesores, puede resultar muchas veces insuficiente para lograr el desarrollo que dichos temas, y específicamente la educación intercultural -que podría incluirse dentro de la Educación para la Paz-, deben tener en la práctica.

Efectivamente, aunque se haya producido un claro avance, no podemos dejar de tener en cuenta que cuando el profesorado se sitúa desde su práctica para el tratamiento de los temas transversales, se encuentra ante una doble oferta de contenidos, que a su vez puede llegar a implicar un doble planteamiento metodológico. Por un lado, los contenidos de las áreas del currículum oficial de cada etapa, entre los que aparecen algunas referencias más o menos claras a estos temas, pero con mucha menor frecuencia e intensidad que los contenidos de áreas curriculares.

En cambio, la propuesta más completa y desarrollada de recomendaciones para el tratamiento de los temas transversales se le ofrece al profesorado en documentos de consulta, de tipo complementario, como hemos señalado, con la sugerencia de que sean los propios profesores los que vayan incorporando estos temas dentro de los proyectos curriculares y unidades didácticas que vaya trabajando con sus alumnos.

Es fácil de comprender que si, en el proceso de selección de contenidos y, sobre todo, en la práctica, algo tiene que quedar

fuera de los tratamientos curriculares, van a ser estos temas transversales, con excepción, quizás, de los que aparezcan como contenidos más o menos explícitos dentro de las áreas curriculares; ya que son los aquí incluidos los que se ofrecen como fundamentales, mientras que los que nos ocupan, a pesar del avance que ello supone, aparecen sólo como complementarios, a pesar de la decisiva importancia que todos ellos tienen para educar a nuestros alumnos como ciudadanos de una sociedad democrática.

Una vez más, el medio se convierte en mensaje. La presentación de unos temas dentro de las áreas incluidas en el currículum oficial, publicado en los respectivos boletines oficiales, mientras que otros se ofrecen en libros y documentos de carácter orientativo, aunque se recomiende su tratamiento curricular en algunos documentos legales, supone no sólo una manera diferente de indicar y estructurar dichos contenidos, sino, sobre todo, una clara indicación al profesorado sobre cuál debe ser el tratamiento didáctico que dé a unos y a otros contenidos. Los de las áreas curriculares son los importantes, incluso los imprescindibles, mientras que los temas transversales, aún reconociendo su valor educativo, quedan para las efemérides relacionadas con cada uno de ellos o en el mejor de los casos para cuando cada profesor buenamente pueda incorporarlos a su trabajo docente.

Además, como suele ocurrir con este tipo de contenidos, especialmente los que tienen alguna referencia explícita entre los temas de las áreas curriculares, en la mayoría de ellos dominan los componentes de tipo procedimental y sobre todo actitudinal, lo que, en principio, es coherente desde su propia caracterización como contenidos curriculares y positivo por su explicitación y concreción. En cambio, también es importante llamar la atención sobre el posible riesgo que podemos correr en caso de priorizar en la práctica el desarrollo de los contenidos de tipo conceptual, frente a los procedimentales y actitudinales.

No es difícil predecir, dada nuestra arraigada tendencia a identificar como contenidos sólo los del ámbito conceptual, que, como en el caso anterior, si hay necesidad de elegir entre varios de estos contenidos, la selección va a estar condicionada por una serie de variadas presiones -desde administrativas a familiares- y va a llegar a determinar como contenidos más importantes los de tipo conceptual, dejando para un segundo plano los procedimientos y, sobre todo, los valores y actitudes.

Como podemos ver, uniendo este argumento a los anteriores, este tipo de contenidos corren un claro peligro de quedar, si no apartados de la práctica, sí al menos en claras condiciones de inferioridad para ser desarrollados curricularmente en las aulas, con excepción de las correspondientes efemérides alusivas a las temáticas de la transversalidad.

3. LA EXPLICITACIÓN DE LA MULTI-INTERCULTURALIDAD EN LOS DOCUMENTOS DE PLANIFICACIÓN DEL ÁMBITO DEL CENTRO.

Si es importante aclarar los principios desde los que formulamos nuestras propuestas curriculares para los contextos multi e interculturales, no lo es menos explicitar cuál es la posición inicial de la institución escolar ante las aportaciones socioculturales de los diferentes grupos; puesto que la actitud que se adopte ante ellos va a condicionar el grado de aceptación o rechazo de las diferentes propuestas y, por supuesto, todo el proceso de planificación y desarrollo curriculares. Se trata básicamente de optar entre aceptar la incorporación en igualdad de condiciones de las aportaciones de cada una de las culturas que componen la comunidad, o, por el contrario, tenerlos en cuenta sólo en función de la importancia y dominancia de cada grupo dentro de la misma.

Es conveniente empezar por analizar la influencia que la política educativa tiene en la educación multi-intercultural. Muchas veces, a los centros y a sus profesores, el tratamiento educativo

de la multiculturalidad les llega condicionado por decisiones previas, de tipo sociopolítico, pero que influyen decisivamente en el posicionamiento pedagógico, e incluso en el desarrollo práctico, que se le dé a la multiculturalidad.

Estas decisiones, previas a la práctica educativa e incluso a su planificación por los centros, implican a veces acciones que sobrepasan la función estrictamente docente del profesor. Entre las condiciones relacionadas con aspectos de sociopolítica educativa destaca, en primer lugar, la necesidad de implicar a toda la diversidad de agentes sociales relacionados directa e indirectamente con la educación. La escuela, con más claridad que en ningún otro caso, aparece como un subsistema del sistema social. Por tanto, es necesario para la elaboración del currículum abrir una fase de negociación y de discusión, todo lo extensa que exija el proceso, que unas veces será previa y otras paralela a la propia construcción curricular en los centros, en la que han de conseguirse consensos y compromisos de todos los grupos socioculturales para que, junto con los agentes educativos más directos, especialmente profesores y familias, se pongan las bases sólidas de un currículum integrador.

En segundo lugar, resulta imprescindible desarrollar una política coherente de personal, de servicios y de construcciones escolares en la que se tengan en cuenta los principios curriculares mencionados. Hay que procurar la incorporación de profesionales procedentes de las diferentes culturas que componen la sociedad multicultural, así como el desarrollo de trabajos interdisciplinarios coordinados con la actividad escolar, entre los que destacan especialmente la educación de las familias y el trabajo comunitario, sobre todo en actividades de trabajo social y de animación sociocultural.

Pero es sobre todo el desarrollo de programas de formación del profesorado el aspecto más importante para que todo el proceso de elaboración del currículum reúna unas mínimas condicio-

nes de éxito en su puesta en práctica en ambientes multiculturales. El profesor, sin menospreciar los demás agentes y factores implicados, va a ser el componente clave de todo el proceso. Por ello, es conveniente partir de un análisis realista de sus condiciones de trabajo y de su situación profesional, para poder llevar a cabo una política adecuada de adscripciones y traslados y también para conseguir que el conjunto de actividades encaminadas a su formación tenga sentido y utilidad para su desarrollo profesional.

Una fuente importante de datos la constituye el conocimiento de las demandas y de los problemas reales que los profesores que desarrollan su labor docente en estos contextos detectan en su trabajo (Cf., para el caso de Melilla, SÁNCHEZ; SERRANO y MESA, 1992) con el fin de planificar y desarrollar dichos programas formativos, tanto en los contenidos como en la metodología, coherentemente con las necesidades reales surgidas de la práctica profesional del profesorado.

Igualmente, resulta fundamental hacer una previsión de momentos y situaciones para la evaluación de todo el proceso educativo, así como para dar cabida a la participación de todos los agentes socioculturales, mencionada anteriormente. Sólo así podremos detectar los posibles fallos y desajustes e intentar poner en marcha los mecanismos adecuados para solucionar los problemas que vayan surgiendo en el proceso.

Respecto al centro escolar, es importante procurar, como primer requisito, una acomodación física y estética con el entorno físico, así como un planteamiento multifuncional de los espacios y de las instalaciones. Si queremos que estas instituciones educativas jueguen el papel que le corresponde en la educación multi e inter-cultural, deben abrirse física y funcionalmente a la comunidad para que puedan ser percibidos y considerados como parte de la misma, a la vez que representativos de todas las culturas reflejadas en la comunidad, lo que está evidentemente en clara contradicción con los criterios burocráticos y uniformistas que suelen

predominar en las políticas de construcciones escolares. Tenemos que partir, o al menos intentar conseguir, una concepción de los centros como una instituciones abiertas que ofrezcan amplias posibilidades de desarrollo de actividades formativas para todos los grupos socioculturales.

Los centros escolares de cualquier etapa deben convertirse en lugares de encuentro en los que cada grupo cultural pueda realizar aportaciones que adquieran así un especial sentido educativo, para que, con los consensos y filtros necesarios para su integración en el currículum escolar, ofrezcan un importante bagaje formativo que la escuela no puede permitirse el lujo de despreciar.

Al empezar a poner en marcha cualquier proceso educativo acorde con estos planteamientos, tenemos que saber aplicar uno de los principios esenciales de toda práctica educativa, que adquiere especial importancia en el caso que nos ocupa: analizar con detenimiento las características del contexto en el que se va a aplicar, empezando por las disponibilidades personales y materiales con que contamos, tanto dentro como fuera de la institución educativa. Son fáciles de predecir los fracasos a que están abocados algunos programas autodenominados “multiculturales” o “interculturales”, si sólo pretenden trasladar las experiencias desarrolladas en una determinada ubicación socioeducativa a otra, por muy parecidas que aparenten ser las condiciones contextuales de ambas.

El camino correcto debe empezar por conocer en profundidad las características específicas de cada ambiente educativo y comunitario, intentando determinar las señas de identidad de nuestro contexto y de nuestro centro. Sólo así estaremos en condiciones de afrontar con ciertas garantías de éxito la planificación y posterior desarrollo de programas educativos multiculturales e interculturales, para lo que, por supuesto, es conveniente conocer y tener en cuenta lo que se haya venido realizando al diseñar y

poner en práctica otros programas, de los que, en función de las características de nuestro contexto, podremos incorporar los aspectos que nos puedan resultar más apropiados, tanto en lo referente a sus fundamentos, como a sus componentes curriculares y su propia evaluación.

Debemos evitar caer, cada uno desde el ámbito de actuación curricular en el que nos encontremos, en aplicaciones indiscriminadas y poco fundamentadas de experiencias que pueden haber tenido cierto grado de éxito en otras ubicaciones, sin haber realizado antes un análisis realista de nuestra propia situación y, en consecuencia, de sus posibilidades de adaptación a nuestro caso. Los diferentes grados de implicación del profesorado, las variables que conforman la cultura escolar del centro, las dificultades para lograr los consensos, dentro y fuera del centro, necesarios para dar algunos pasos en el desarrollo de los programas, los condicionantes sociofamiliares y económicos de la zona, los apoyos externos con que contamos, son sólo algunos de los factores que pueden resultar decisivos para que lo que hemos considerado, con la mejor de las intenciones, como un gran proyecto, pueda convertirse, como en otros muchos casos, a la hora de llevarlo a la práctica, en un fracaso que arrastre con él a muchos de los más emprendedores e ilusionados miembros de la comunidad educativa.

La elaboración y planificación del currículum en contextos multiculturales debe reunir una serie de condiciones, si queremos que las aportaciones de los planteamientos curriculares resulten positivas para el desarrollo de proyectos de centro coherentes con las características que acabamos de analizar. Es fundamental que en Proyecto Educativo de Centro se tengan presentes las indicaciones que venimos realizando. En este sentido, hay que insistir en la necesidad de un planteamiento realista de las condiciones iniciales con las que contamos para la elaboración del currículum.

Tanto el Proyecto Educativo como el Curricular de Centro tie-

nen que asumir las características del ambiente físico, social y cultural, decisivas para conocerse a sí mismos como institución y para determinar las propias señas de identidad, en el que se va a desarrollar la tarea docente. Para ello es necesario partir de un análisis efectivo de los medios y de los recursos, especialmente los humanos, de que se dispone, con el fin de que los objetivos y actuaciones educativas que se propongan estén en conexión con las condiciones que presenta el contexto, para evitar caer, a consecuencia de ello, en un empobrecimiento de nuestras propuestas educativas. Al contrario, se trata de conocer a fondo las características del entorno más próximo para enriquecer nuestros Proyectos cuando hagamos la adaptación y contextualización de lo que se nos ofrece desde ámbitos más amplios y generales del proceso de elaboración del currículum.

Los ambientes sociales caracterizados por la multi-interculturalidad ofrecen, por su propia composición rica y diversa, numerosas posibilidades en este campo. Lo importante es que sepamos aprovecharlas en el centro escolar y para ello es fundamental mantener una actitud de receptividad ante todas las iniciativas y sugerencias que resulten válidas para la educación, con independencia de su procedencia, además de contar con la suficiente previsión organizativa para no decepcionar a las posibles propuestas de desarrollo práctico.

En el mismo sentido, es importante crear una atmósfera de respeto hacia las diferentes manifestaciones, culturales, artesanales, etc, de los distintos grupos, de modo que el ambiente y los espacios del centro resulten receptivos y favorecedores ante estas iniciativas. Por ello, los Proyectos de Centro deben recoger explícitamente la importancia de la adopción de actitudes favorables hacia el enriquecimiento que ofrece la diversidad de grupos y culturas. Asimismo, se debe incluir una previsión temporal y de recursos que permita, como mínimo, la organización de actividades en momentos e hitos importantes para cada grupo cultural,

con lo que se puede lograr un buen punto de partida que nos lleve a la consecución progresiva de ese clima multi-intercultural en el centro.

Otro de los componentes esenciales del currículum sobre el que deben recogerse orientaciones en el Proyecto Curricular de Centro son los contenidos. Una condición evidente que debe reunir la selección de los contenidos es vincularlos con los referentes experienciales de la cultura de pertenencia de los alumnos. Resulta evidente que cuanto más variedad y riqueza haya en el contexto multicultural, se hace más necesario contar con los aprendizajes para-escolares de los alumnos y con las características de cada cultura en el proceso de selección de los contenidos.

Se trata de enriquecer el currículum para enriquecernos todos con la selección de las aportaciones de todos y no de hacer compartimentos separados con las aportaciones procedentes de cada grupo, para que sólo éstas sirvan de referente en la selección de los contenidos que se trabajen con los alumnos de un determinado grupo. En este sentido, las propuestas integradas en las que se conjuguen los contenidos de las áreas curriculares con los de los temas transversales superarían la visión dual de los contenidos del currículum, haciéndolos realmente educativos. La integración explícita de la transversalidad en los Proyectos de Centro ayudaría, del mismo modo, a reconocer claramente y a valorar la necesidad de integrar también las tres modalidades de contenidos (conceptual, procedimental y actitudinal) en las propuestas curriculares que realicemos.

Consecuentemente, es fundamental tener en cuenta la coherencia que debe existir entre los criterios utilizados en la selección y la organización de los contenidos y la utilización de medios y recursos para su desarrollo metodológico en el proceso didáctico. Todas las condiciones expuestas con anterioridad resultan inservibles si para la acomodación curricular de los materiales y recursos tenemos en cuenta exclusiva o mayoritariamente ofertas

estandarizadas, o peor aún descontextualizadas de la realidad escolar multi-intercultural. Probablemente todo el programa de actuación esté condenado al fracaso si, además, esos medios responden únicamente a las características de uno de los grupos que componen el contexto sociocultural, por muy representativo o mayoritario que éste sea.

El trabajo en grupo por parte del profesorado va a ser otro de los factores fundamentales en todo este proceso; pero para ello es fundamental también realizar una previsión coherente de los recursos de apoyo disponibles para el desarrollo de los contenidos y actividades previstos. Hay que prever la incorporación y el apoyo de agentes externos y expertos representativos de los diferentes grupos culturales, así como indagar sobre las fuentes documentales y materiales que nos puedan ser útiles e igualmente incluir una previsión de posibles desplazamientos hacia instituciones y lugares característicos y representativos de los diferentes grupos.

Por último, no podemos olvidar la inclusión en la planificación del currículum en el ámbito del Centro una previsión de las condiciones y los criterios de evaluación de los alumnos, donde se tengan en cuenta, junto con las reflexiones anteriores, las dificultades derivadas de las características de los grupos de pertenencia de los alumnos que puedan influir en su rendimiento a lo largo de todo el proceso de evaluación.

4. PROPUESTA DE ESQUEMA PARA LOS PROYECTOS DE CENTRO CON INDICACIÓN DE LOS COMPONENTES ESENCIALES PARA LA EDUCACIÓN MULTI-INTERCULTURAL.

A. COMPONENTES COMUNES A LOS PROYECTOS EDUCATIVO Y CURRICULAR:

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN:

- * *Análisis de la situación de partida.*
- * *Percepción inicial de la necesidad del tratamiento e incorporación de la multi-interculturalidad.*
- * *Razones para la elaboración del P.E.C.*
- * *Proceso de elaboración. Descripción y valoración.*

2. CONTEXTUALIZACIÓN:

2.1. El contexto socioambiental y cultural:

- * *La ciudad (adaptar a otras circunstancias: pueblo, comarca, etc.):* *Características geopolíticas, culturales, sociológicas, ideológicas, ... relevantes por su importancia educativa.*
- * *El barrio:* *Ubicación; condiciones y posibilidades educativas.*
- * *Los servicios de la comunidad:* *Culturales, educativos, sanitarios, ...*
- * *Otros centros e instituciones educativas:* *Funciones y posibilidades de relación.*

2.2. El centro escolar:

- * *Ubicación y condiciones arquitectónicas:* *Descripción, valoración, propuestas.*

* Cultura escolar: Valores, creencias, tradiciones, normas, ... más representativos.

* Características funcionales: Situación institucional. Funcionamiento general.

* Equipamiento y recursos: Descripción, valoración, posibilidades, propuestas.

* Organización del trabajo: Situaciones laborales, tutorías, coordinaciones, planes y proyectos.

* Horario: Criterios y características, adaptabilidad a demandas socioculturales.

2.3. El profesorado y el personal del centro:

* *Situación laboral y profesional.*

* *Disposición inicial.*

* *Ambiente y tradición de trabajo grupal.*

2.4. El alumnado:

* Extracción familiar y social: Características sociales, profesionales, económicas y culturales de los grupos de pertenencia.

* Centros y lugares de procedencia.

* Previsiones sobre las N.E.E.: Evaluación inicial. Posibilidades de respuesta a la diversidad.

B. COMPONENTES ESPECÍFICAS DE LOS PROYECTOS EDUCATIVOS:

3. DETERMINACIÓN DE LAS SEÑAS DE IDENTIDAD LOS FINES Y OBJETIVOS EDUCATIVOS:

3.1. Contraste con otros ámbitos y documentos de planificación:

* L.O.G.S.E.: P. ej., principios acordes con los de la

educación multi-intercultural; grandes objetivos relacionados con el tratamiento educativo de la diversidad.

** D.C.B.: P. ej., referencias a la transversalidad y más específicamente a la educación multi-intercultural.*

** Reales Decretos sobre currículo: P. ej., Áreas y bloques de contenidos, con especial atención a los actitudinales.*

3.2. Propuesta, debate y valoración de los valores educativos implicados en los fines y objetivos generales del Centro.

3.3. Autonomía pedagógica y funcional del Centro. Propuestas y posibilidades reales.

3.4. Filosofía del Centro: Hacia la determinación de sus señas de identidad en relación con su contexto.

4. PROPUESTA DE LOS PRINCIPIOS DIDÁCTICOS Y ORGANIZATIVOS DEL CENTRO: (V. más adelante lo indicado al respecto en el Proyecto Curricular).

4.1. Orientaciones para la conexión entre las señas de identidad y los principios metodológicos y organizativos.

4.2. Percepción de la multi-interculturalidad y determinación de orientaciones para su tratamiento educativo.

4.3. Organización general del Centro. Consideración de la multi-interculturalidad y su reflejo en la misma.

4.4. Necesidades educativas que debe satisfacer el Centro, en función de las características del entorno.

4.5. El Reglamento de Régimen Interior. Valores y principios educativos inspiradores.

4.6. Colaboración con la comunidad educativa. Medios, posibilidades y estrategias previstas.

4.7. Coordinación con otras instituciones, especialmente relevantes desde el punto de vista cultural y representativas de la multi-interculturalidad.

5. PROPUESTA SOBRE NORMAS Y PRINCIPIOS RELACIONALES (generalmente reflejados en el Reglamento de Régimen Interior):

- * *Análisis y valoración de los valores implicados.*
- * *Revisión de documentación, marco legal y textos adecuados.*
- * *Debate, contraste y adaptación al centro de las propuestas más adecuadas desde la perspectiva multi-intercultural.*

C. COMPONENTES ESPECÍFICOS DE LOS PROYECTOS CURRICULARES:

2. CONTEXTUALIZACIÓN: (AÑADIR A LOS PUNTOS DE LOS ELEMENTOS COMUNES SEÑALADOS EN EL APARTADO A)

2.5. Otros ámbitos y documentos de planificación:

- * L.O.G.S.E.: *P. ej., principios acordes con los de la educación multi-intercultural; grandes objetivos relacionados con el tratamiento educativo de la diversidad.*
- * D.C.B.: *P. ej., referencias a la transversalidad y más específicamente a la educación multi-intercultural.*
- * Reales Decretos sobre currículo: *P. ej., Áreas y blo-*

ques de contenidos, con especial atención a los actitudinales.

** El Proyecto Educativo de Centro: Especialmente, las señas de identidad y sus implicaciones metodológicas y organizativas.*

** Proyectos curriculares de etapa o ciclo (según los casos): P. ej., Tratamiento de la diversidad, relaciones con otras etapas y/o ciclos y funciones respecto al contexto.*

3. ADAPTACIÓN DE LOS COMPONENTES DEL CURRÍCULUM:

3.1. Los objetivos generales de cada etapa:

** Analizar y valorar las propuestas del currículum oficial desde los enfoques multi-interculturales y adaptarlas a la realidad multicultural.*

** Establecer los objetivos por ciclos, teniendo en cuenta las variables contextuales.*

3.2. Selección, secuencia y organización de los contenidos:

** Analizar y adaptar las propuestas del currículum oficial desde los principios de la educación multi-intercultural.*

** Consideración explícita de la diversidad cultural en el proceso de selección de las tres modalidades de contenidos (conceptual, procedimental y actitudinal).*

** Vinculación con los referentes experienciales de cada grupo cultural de pertenencia.*

** Extensión de los principios de la educación multi-intercultural a todas las áreas curriculares, aprovechando inicialmente las más propicias.*

** Organizarlos para su desarrollo didáctico (P. ej., por medio de unidades didácticas, propuestas interdis-*

ciplinares,..), incluyendo las áreas curriculares, los temas transversales y los tres tipos de contenido.

** Determinar explícitamente el tratamiento de los temas transversales, evitando su tratamiento exclusivo en las efemérides respectivas.*

3.3. Principios metodológicos y organizativos:

** Analizar las posibilidades de desarrollo y sugerir estrategias favorables a los principios de la multi-interculturalidad.*

** Prever las implicaciones organizativas de su puesta en práctica y realizar recomendaciones y sugerencias al respecto.*

** Establecer procedimientos para facilitar su posterior adaptación a los ciclos y las aulas.*

** Incorporar la consideración de las aportaciones de los diferentes grupos culturales para el desarrollo de las actividades didácticas.*

** Realizar una previsión adecuada de medios y recursos disponibles o alcanzables.*

** Determinar los cauces y condiciones para facilitar la participación e implicación de expertos y agentes representativos de la diversidad cultural.*

3.4. La evaluación:

** De los aprendizajes y progresos de los niños: Principios, momentos, previsión de necesidades de apoyo, respuestas ante la diversidad de situaciones, ritmos de aprendizaje, experiencias previas, sugerencias de actuaciones compensatorias,...*

** Del proceso didáctico: Prever momentos, instrumentos, funciones,...*

BIBLIOGRAFÍA

BANKS, J.A. y MCGEE BANKS, Ch. A. (1995): *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York, McMillan.

BOLÍVAR, A. (1992): *Los contenidos actitudinales en el currículo de la Reforma*. Madrid, Escuela Española.

CAMPS, V. (1993): *Los valores de la educación*. Madrid, Anaya/Alauda.

COLECTIVO AMANI (1994): *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Madrid, Popular.

DEL CARMEN, L. y ZABALA, A. (1991): *Guía para la elaboración, seguimiento y valoración de los Proyectos Curriculares de Centro*. Madrid, CIDE.

DÍAZ AGUADO, M.J. (1993): *Educación y desarrollo de la tolerancia*. ("Cajas Verdes"). Madrid, M.E.C.

——— (1996): *Escuela y tolerancia*. Madrid, Pirámide.

GAIRÍN, J. (1995): *El Proyecto Educativo y el desarrollo del currículum*, AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA N° 38, 19-23.

GAIRÍN, J. y DARDER, P. (1994): *Organización y gestión de Centros Educativos*. Barcelona, Praxis.

JORDÁN, J.A. (1994): *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona y Buenos Aires, Paidós.

JULIANO, D. (1993): *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid, EUEDEMA.

LEY ORGÁNICA 1/1990 de 3 de octubre, *de Ordenación General del Sistema Educativo*. (L.O.G.S.E.) (B.O.E. de 4 de octubre), pp. 28927-28942.

LOVELACE, M. (1992): *Proyecto curricular*. Zaragoza, Edelvives.
M.E.C. (1989): *Diseños Curriculares Base*. (Para las diferentes etapas). Madrid, Servicio de Publicaciones.

——— (1992): *Materiales para la Reforma*. ("Cajas rojas") (Para las diferentes etapas). Madrid, Secretaría de Estado de Educación.

——— (1993): *Por una educación intercultural*. Madrid, M.E.C., Secretaría de Estado de Educación.

REALES DECRETOS por los que se establecen los currículos de la Educación Infantil, la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.

Revista *AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA* n° 16-17, julio-agosto de 1993.

REVISTA DE EDUCACIÓN n°307, mayo-agosto de 1995.

REY, R. y SANTAMARÍA, J.M. (1992): *El proyecto educativo de Centro: De la teoría a la acción educativa*. Madrid, Escuela Española.

REYZABAL, M.V. y SANZ, A.I. (1995): *Los temas transversales*. Madrid, Escuela Española.

RODRÍGUEZ ROJO, M. (1995): *La Educación para la Paz y el Interculturalismo como tema transversal*. Barcelona, Oikos-tau.

SÁNCHEZ, S. y MESA, M.C. (1992): “*La escuela en una sociedad multicultural. Estudio de la situación de Melilla*”, en *Educación Multicultural e Intercultural*. Granada, Impredisur, pp. 178-186.

SÁNCHEZ, S.; SERRANO, L. y MESA, M. C. (1992): *Demandas formativas del profesorado desde su práctica profesional. Propuestas para su formación*. Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

SÁNCHEZ, S. (1994): “El currículo escolar ante una sociedad multicultural. Análisis de conflictos y propuesta de soluciones”, en FERNÁNDEZ HERRERÍA, A. (Ed.): *Educando para la Paz. Nuevas propuestas*. Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, pp. 89-114.

SÁNCHEZ, S. (1994b): “Educación Multicultural”, *ESCUELA ESPAÑOLA*, n° 3.215, p. 10.

SÁNCHEZ, S. (1995): “Los contenidos de Educación para la Paz en la Educación Infantil”. *ACTAS DEL III CONGRESO ESTATAL DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ: Hacia un movimiento de*

Educación para la Paz. Valladolid, Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid, pp. 215-223.

SÁNCHEZ, S. (1995b): "La práctica de la Educación Infantil en contextos multiculturales: Tratamiento didáctico del lenguaje". *ACTAS DEL II CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN INFANTIL: INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS*. Córdoba, marzo de 1995. (En prensa).

SÁNCHEZ, S. y ARROYO, R. (1995): "Taller de multiculturalidad. Una experiencia de concreción del currículum intercultural en Educación Infantil", *AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA*, nº36, pp. 53-59.

ZABALZA, M.A. (1992): "*El trabajo escolar en un contexto multicultural*", Educación multicultural e intercultural. Granada, Impredisur, pp. 119-128.

Racismo, interculturalismo y sistema escolar.

JOSÉ ANTONIO ANTÓN Y ANNA ROS

Miembros de ENTREPUEBLOS (Valencia)

RACISMO Y SISTEMA ESCOLAR

Los hechos racistas en nuestras aulas han aparecido como uno de los aspectos que han girado en torno al debate social creado, debido a la presencia de diferentes colectivos étnicos inmigrados a España en la última década como consecuencia de la oleada hacia Europa desde el norte del Magreb especialmente. Con no ser muy numerosos, este fenómeno ha creado una cierta alarma social hacia todo lo “diferente visible” incluidos la minoría gitana, tradicionalmente segregada (1).

Nuestro punto de vista es que el *racismo* no es más que la expresión de un problema más complejo, de raíces culturales, y que supone la segregación y marginación de quien no responda culturalmente al modelo estándar. Trataremos de desarrollar este punto más adelante.

El pensamiento racista.

El *racismo* en el sentido más clásico supone la creencia indi-

vidual o colectiva de la superioridad inherente al propio grupo étnico. El racismo, típicamente definido como prejuicio más poder, como recuerda *David Selby* (2), aparece, sin embargo en sus dos aspectos: uno como racismo actitudinal, otro como racismo sistémico o estructural. Este último es el que resulta menos tratado por cualesquiera de las corrientes antirracistas.

El pensamiento racista, sin duda, genera características propias:

a) Utiliza fundamentalmente las emociones frente a la razón, el análisis, la crítica, el debate y el contraste de pareceres.

b) Construye la identidad en base a conceptos esencialistas de pertenencia a una comunidad (la tradición, la nación, la patria, los mitos fundacionales...)

c) Genera un pensamiento simple, maniqueo, monocausal y unívoco.

d) Necesita identificarse colectivamente frente a una sociedad desestructurada con la que no se identifica, y frente al individuo indefenso en esa sociedad, que así se encuentra cobijado, con "fuerza" y con un proyecto.

e) Supone una reacción al "miedo al otro", como consecuencia de un ambiente de crisis (la búsqueda de un chivo expiatorio).

f) Como consecuencia de todo ello y como señala *Gimeno Sacristán* (3), el conocimiento se concreta en el proceso de conocer, con lo que estas características del pensamiento racista acaba formando estructuras y esquemas de pensamiento y formas explicativas de la realidad específicas.

Desde la Sociología crítica sabemos, nos recuerda *Claude Grignon* (4), que la transmisión de saberes y creación de estructuras de pensamiento no se realiza nunca en estado puro, de forma independiente a lo que están asociados esos saberes y representaciones mentales. La importancia del contexto en ese proceso es fundamental. De ahí que la aparición o rebrote de pensamiento racista no se pueda analizar separado del contexto que rodea ese fenómeno.

La experiencia británica en la lucha antirracista en el sistema escolar.

David Selby nos resume la experiencia británica en tres fases:

1. *De 1950 a los años 1960. Fase de integración:*

* Integración, asimilación o absorción en la comunidad de acogida.

* Se pretende “tratarlos a todos igual”, es decir, tratar a todos los niños como si fueran blancos y anglosajones.

* La integración sólo era necesaria en las escuelas con comunidades étnicas que hubiera que integrar.

2. *Década de los años 1970. Fase de diversidad cultural, pluralismo cultural o multiculturalismo:*

* En este período se hace una crítica a la etapa de la integración porque devaluaba la cultura de las minorías étnicas.

* Existe una contradicción entre la escuela que pretendía integrar a la familia que intentaba mantener sus raíces.

* Los multiculturalistas consideraban que la integración disminuía la propia autoestima de la minoría.

* Había que enriquecer el proceso de aprendizaje compartiendo culturas y generando respeto, tolerancia y comprensión.

Se intentaron diversas estrategias desde el multiculturalismo:

– *El enfoque compensatorio*. que intentaba incorporar al currículum unidades o cursos. Citando a *Houlton* (1986), “se pretendía en realidad compensar a niños de color por ser deficientes niños blancos”.

– *El enfoque aditivo*. según *Linch* (1.983), trataba de inyectar componentes multiculturales discretos en el programa de todos los alumnos.

– *El enfoque infusionista* trataba de extender este planteamiento aún más hacia todo el currículum.

Este ambiente influyó en su aparición como recomendación en el *Libro Blanco de 1977*. Se extendieron como prácticas los “días mundiales” de diferentes culturas o pueblos; así como la extensión de estos enfoques a la Historia, Geografía, educación religiosa, Economía, Arte y Música. Adquirió una gran importancia “lo popular”, la “artesanía” y las “tradiciones comunitarias”.

Sin embargo, sólo las escuelas multiétnicas eran las que lo practicaban. Las “blancas” no se consideraban afectadas. Tampoco influyó en el campo curricular “duro” de las matemáticas y las ciencias. Así mismo, no se desprendía la necesidad de una intervención global, ya que tampoco se tenía una idea clara de interdependencias sistémicas en un centro escolar y su contexto.

3. El período de 1970 a 1980, que podríamos denominar de educación antirracista.

Desde este punto de vista el tratamiento del enfoque multicultural había sido superficial y “exótico”. Se había puesto especial interés en los vestidos, las costumbres, los festivales, las comidas y, en general, los rituales.

Esta visión se trasluce en los materiales que resultan etnocéntricos y, al cabo, racistas. En este sentido la investigación realizada por HEGOA (5) en los libros de texto sobre el Tercer Mundo, y su percepción por los alumnos en el caso de la investigación de *Encarna Gil* (6), resultan irrefutables, sobre la superficialidad y el uso de tópicos repletos de prejuicios y que mantienen estereotipos.

Desde esta perspectiva de Educación Antirracista es necesario profundizar en la cultura dentro del marco económico, ambiental e ideológico que permiten esas desigualdades. Se intentaba pues abordar lo que podríamos llamar racismo estructural, consecuencia del modelo cultural hegemónico.

En las etapas anteriores había una forma ingenua de abordar el tema cultural al pensar que tratando sin más otras culturas se produciría respeto, tolerancia y comprensión.

La alternativa en esta etapa se concentró en abordar el ámbito de la "cultura vivida" a través de actividades experienciales. Esta visión tomaba en cuenta una concepción de currículum muy diferente que resumiremos con las palabras de *Gimeno Sacristán*: "El currículum no es la declaración de áreas y temas sino la suma de todo tipo de aprendizajes y ausencias que los alumnos obtienen como consecuencia de estar escolarizados". De esta forma la Cultura "vivida" supone a partir de sus cánones referenciales propios y de la realidad del "currículum oculto" a través de todo aquello que no "se enseña" explícitamente pero se aprende, como resultado de espacios educativos no programados y no explicados.

Estas actividades debían estar ligadas más que al discurso teórico al terreno de las prácticas y experiencias, actuando en la formación del profesorado como aspecto principal y enfocando la intervención hacia la totalidad del ámbito escolar, lo cual supondría una reforma curricular en profundidad y, por lo tanto, metodológica en su sentido más amplio.

Las etapas posteriores *de los años 1980 a 1990* han supuesto un debate entre un enfoque *de educación multicultural* y otro de *educación antirracista*.

CONCEPTO DE CULTURA

Sin embargo, la asimilación del problema cultural al conflicto entre étnias es, como mínimo, problemática. Y ello porque asimila culturas con étnia y relaciona contacto cultural con un "problema". Ante ello habría que hacer algunas objeciones:

a) Ante todo, existen otras formaciones culturales no asimilables a étnia. Se producen *elementos culturales* aportados por un *grupo social* que pueden inscribirse dentro de los parámetros de una

cultura pero sin identificarse con toda ella o cuestionándola (mujeres, jóvenes). Por tanto, lo primero que hay que explicitar es que toda cultura es en sí misma *plural*.

b) Respecto a si el contacto cultural puede acabar en problema hay que afirmar que ello no puede provenir del contacto y el intercambio, sino del *contexto de dominación cultural que establece una jerarquía* entre culturas dentro de coordenadas concretas espacio-temporales.

El concepto de Cultura que defenderíamos se aleja del de *capital cultural*, entendido de manera cuantitativa y acabada. Siguiendo a *Claude Clane*t (7) entendemos que la comprensión del mundo ha de ser dinámica y cambiante. Se trataría más bien de un “conjunto de sistemas de significados propios de un grupo o subgrupo, preponderante y que aparecen como valores y se encuentran en el origen de las reglas y normas que los grupos conservan y transmiten y que los diferencia de otros”.

EL HECHO CULTURAL EN EL CENTRO EDUCATIVO

La diversidad de enfoques. El pluralismo cultural.

Sin duda existen realidades culturales diversas presentes en el escenario escolar que no pueden ser analizadas sólo desde una perspectiva. Así podríamos distinguir:

1. *Cultura de un pueblo-etnia*, que resulta de una de las habituales identificaciones, genera de hecho una evidente pluriculturalidad que, en los países europeos proviene de la presencia de inmigrantes, procedentes de flujos migratorios, o minorías culturales como los gitanos ya instaladas con anterioridad. Suelen adoptar una posición defensiva ya que se encuentran en procesos de integración-asimilación y en donde el inmigrante, o

bien necesita dominar la cultura de acogida; o bien necesita mantener las señales de identidad propias. No existen condiciones de igualdad en la comunicación con las otras comunidades culturales, no hay simetría cultural ni condiciones para un intercambio sin condicionamientos previos.

2. *Cultura de los jóvenes o ancianos*, se refiere a grupos de edad en posición marginada como los ancianos o los jóvenes. Estos últimos se encuentran en un momento de indefinición, dependencia familiar que se ha alargado con el paso del tiempo. Los códigos que utilizan son reprobados y no valorados por el mundo adulto. La contestación es producto de una actividad defensiva que reivindica su espacio propio y ello genera, en ocasiones, una falta de capacidad crítica.

3. *La cultura de la pobreza*. Como ya ha analizado suficientemente *Mariano Fernández Enguita* (8) la comprensividad puede enmascarar en realidad la posición de clase de los alumnos. La falsa "igualdad escolar" no aborda cómo la institución escolar segrega a muchos de esos escolares que no responden al arquetipo del alumno de clase media, o si lo acepta, no da un tratamiento integrador a sus diferencias. En el ámbito escolar se reproducen las desigualdades debido a multitud de factores que no suelen ser tenidas en cuenta (pasado académico, ambiente familiar...), de manera que el "fracaso escolar" académico puede leerse en términos de clase. De hecho el discurso de la escuela como instrumento de *comprensión de desigualdades* encubre la existencia de clases sociales que persisten en las aulas.

4. *La cultura suburbial, rural/urbana*. Sin duda el conjunto de códigos simbólicos diferentes entre las esferas rural y urbana, e incluso dentro del espacio urbano ocupado, inciden en las escalas espacio-temporales e influyen en la generación de determinados valores y actitudes, siendo un elemento diferenciador cultural importante.

5. *La cultura ligada al género*, tiene su razón de ser en los

diferentes roles asignados socialmente a uno u otro género. Estos roles generan sistemas de comportamiento y códigos comunicativos y relacionales propios.

CULTURAS POPULARES Y CULTURA ESCOLAR

Las culturas populares tienen su rasgo más distintivo en la *diversidad*. Como recuerda Gonzalo Anaya (9) esta diversidad se ve violentada por la uniformización a la que tienden las *culturas dominantes hegemónicas*.

Esta tendencia uniformizadora camina, como apunta *Mariano Fernández Enguita* (10), hacia modelos y formas de vida en dirección a las clases medias.

El Capitalismo industrialista y consumista ha ido extendiendo y estandarizando como único modelo cultural ideal posible el que recrea las formas de vida y sectores medios de la sociedad, olvidando los demás y considerándolos, en todo caso, como residuales y a extinguir.

La escuela no actúa como una isla en medio de la sociedad. *El sistema escolar conduce espontáneamente al monoculturalismo.*

Veamos como se producen algunos de los procesos de segregación y selección cultural.

* En el sistema escolar se *produce una supremacía de lo escrito sobre lo oral*. No se concibe lo oral independiente de lo escrito. Hay una imposición de reglamentaciones tales como gramática, ortografía, léxico o pronunciación. Se produce un predominio casi absoluto que va creciendo a medida que aumenta el nivel escolar y se perfeccionan los mecanismos de aprendizaje.

* En la dinámica habitual escolar se genera un *perspectiva "legitimista"* en la que el uso popular es percibido como *desviación*. Estas actitudes producen un desprecio hacia lo que se

considera en una cierta cultura académica como “culturas inferiores”. En este sentido los procesos de *legitimación* tienen su base en una lectura institucionalizada que se basa en la normativa y, por lo tanto, jerarquizada. Ello lleva parejo una intolerancia latente hacia las culturas populares que no responden al modelo.

La cultura escolar opera seleccionando determinados elementos que reconoce “positivos”, cuestiona otros si se desvían y oculta otros en su organización y contenidos. La escuela “comprensiva” se convierte así en una propuesta de aculturación en la medida que no reconoce ni está en condiciones de incorporar otras realidades culturales fuera de su estándar.

La cultura escolar enfatiza lo “intelectual” sobre lo afectivo o ético, regulando los comportamientos y los intercambios sociales, dentro de ciertas normas éticas muy determinadas por la cultura de referencia.

En las realidades culturales presentes no estándar, se produce un fenómeno de inhibición ante las correcciones que con frecuencia se convierten en sanciones. Así se acaba interiorizando la inferioridad de las capacidades intelectuales de éstas, generando pérdidas irreparables. En este sentido, los autores anteriores llegan a afirmar, por ejemplo, cómo la escolarización obligatoria en la educación primaria ha influido en la desaparición de las lenguas regionales de Europa.

LA CULTURA DOMINANTE MONOCULTURAL

Los saberes científico-técnicos parecen neutros dentro de la cultura escolar. Se presentan como menos dependientes en relación con los contextos culturales, políticos e históricos y, por tanto, menos ideológicos. En ese sentido plantean una imagen menos criticable por cuanto no se definen por ninguna en especial, al menos aparentemente. Así, el cálculo, las matemáticas,

las ciencias y técnicas, hacen interiorizar la *superioridad de los saberes "universales y generales" frente a los saberes particulares y locales, la teoría sobre la práctica*, el pensamiento abstracto, sobre el concreto.

Sin embargo, crean estructuras mentales ligadas e influyen en la formación de un determinado tipo de pensamiento que utiliza un utillaje lógico concreto, así se promocionan unas capacidades sobre otras, unos comportamientos sobre otros y, como consecuencia, unos valores sobre otros. A ello habría que unir la introducción dentro de la cultura dominante de aspectos culturales foráneos, como los anglocéntricos que se manifiestan con frecuencia en usos lingüísticos y de costumbres muy determinadas.

Las culturas populares tienen, sin embargo, autonomía para crear sistemas simbólicos y de significantes propios y útiles en medios "no reconocidos". Ese problema de falta de "homologación" con la cultura dominante conlleva un peligro de ghetización.

Esta escuela meritória-legitimista es por naturaleza marginadora y relega las diversidades que no encajan con el modelo monocultural descrito. Como afirma Gimeno Sacristán, son en realidad a las que le falta la verdadera *legitimidad* para formar en base a una cultura estándar. El educador se convierte en "analfabeto" de otras culturas y provoca posiciones de dominio y jerarquización cultural, negando el acceso a las culturas populares a saberes generales.

El profesor *Miquel Zabalza* propone en este sentido un papel de la escuela diferente respecto a la identidad propia de cada grupo, manteniendo sus señales de identidad básicas y, a la vez, dotando de capacidad al sistema de crear espacios y equipamientos comunes donde esos grupos puedan interaccionar, ya que como afirma *C. McCarthy* (11) los grupos minoritarios no son homogéneos y poseen además un importante matiz social y contextual. La intersección de raza, clase y género en el ambiente escolar es contradictorio, en cuanto refleja las diferencias de intereses, necesidades, deseos e identidades. Siguiendo al autor antes cita-

do, es la lucha en las esferas que influyen en la formación de identidades donde se debe centrar un verdadero esfuerzo intercultural.

Instrumentos de transmisión del modelo cultural hegemónico dominante.

Sin duda, y en primer lugar *los contenidos escolares*, entendidos como contenidos de información, la metodología empleada, la relación jerarquía-alienación y autonomía del alumnado del saber y evidentemente, los valores y actitudes promocionados en la práctica escolar.

Los *libros de texto y, en general, los materiales curriculares* que organizan (empaquetan) el saber, generando unas determinadas actividades por parte del alumnado y del profesorado, y legitimando un determinado modelo de Ciencia supuestamente ahistórica y neutra, sin intereses.

La *organización escolar* que distribuye los ámbitos de decisión, los tiempos, los espacios y los roles asignados a profesores y alumnos.

Los *objetivos educativos* que definen, al cabo, qué es lo que se evalúa y, por tanto, qué es lo que se considera relevante y susceptible de ser considerado como positivo.

Los problemas que generan estas maneras de operar desde el plano cultural son la expresión de un sistema escolar que fracasa en su conjunto desde una óptica intercultural ya que fomenta el *fracaso académico* encubierto, produciendo *falta de participación* e interés tanto en los ámbitos de participación como en los de decisión. Asimismo los problemas de *disciplina* están ligados a la imposición sumisa de un modelo que no encaja en las realidades culturales diversas presentes en el escenario escolar. Refleja así mismo la *inadecuación científica del modelo ofertado* académicamente, retrasado, descontextualizado del debate científico y expuesto como modelo único.

OBJETIVOS DE UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y ANTIRRACISTA

Podríamos resumirlos de la manera siguiente:

- La CULTURA es un juego de *intercambios e interacciones* que se establecen en diálogo, entrecruzando aptitudes, creencias, actitudes y comportamientos.

- Permitir un marco amplio de relaciones en el centro. La escuela como lugar de *cruce de culturas* en pie de igualdad, en las mejores condiciones posibles de *simetría*, con posibilidades de manifestarse y con “reconocimiento” social.

- El *currículum intercultural* tendría que tratar sobre la comprensión y *conceptualización de la realidad social* desde los filtros culturales que confluyen en el escenario escolar, rompiendo así la situación de hegemonía cultural.

- Construcción de un conocimiento en interacción cultural que se base en la problematización, la contextualización la relativización y el análisis de la pluriculturalidad presente.

- Preparar en una *competencia* que ayude a reflexionar críticamente sobre la propia cultura y las de los demás, favoreciendo una pedagogía del conflicto, en interacción y cooperación permanente, que fomente un conocimiento compartido, y construido colectivamente, y un pensamiento complejo.

BIBLIOGRAFÍA

1. AA.VV. *Educación desde el interculturalismo*. Colección DOCUMENTOS. nº IX. Generalitat Valenciana. 1994.
2. DAVID SELBY "Educar para una sociedad multicultural" En X Congreso de Pedagogía. Salamanca. 1992.
3. JOSÉ GIMENO SACRISTÁN. "Currículum y diversidad cultural" XI Jornadas de enseñantes con gitanos. Valencia 1991
4. CLAUDE GRIGNON. "Cultura dominante, cultura escolar y multiculturalismo popular" en Educación y Sociedad. Akal. Madrid. Nº 12.
5. M. ARGIBAY, J.J. CELORIO Y G. CELORIO. HEGOA. "La cara oculta de los textos escolares" Univers. P. vasco. Bilbao. 1991.
6. ENCARNA GIL "Las concepciones de los alumnos sobre el Tercer Mundo al acabar la escolaridad obligatoria". Dpto. de Didáctica de las Ciencias. Universidad de Valencia. nº 7. 1993.
7. M. CLAUDE CLANET "El hecho intercultural, de la teoría a la práctica". Educación y Sociedad nº 12.
8. MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional*. C. Pedagogía y Edit. Laia. Barcelona 1987.
9. GONZALO ANAYA *Qué otra escuela* Akal. Madrid 1979.
10. M. FERNÁNDEZ ENGUITA. *Reforma educativa, desigualdad social e inercia institucional*. Cuadernos de Pedagogía/Laia. Barcelona. 1987.
11. C. MCCARTHY. *Racismo y currículum*. Morata. Madrid. 1994.

Por una educación intercultural. Emigrantes.

JOSÉ DOMÍNGUEZ

Maestro de Almería que ha trabajado con minorías étnicas y emigrantes.

Ante el auge de actitudes racistas y/o xenófobas y en una sociedad cada vez más multiétnica y multicultural, el Sistema Educativo debe contribuir con decisión, tanto a atender adecuadamente a la población inmigrante en edad escolar; afrontando los nuevos retos organizativos y pedagógicos que ello implica, como contribuir a la formación de niños y niñas procurando que lejos de que aniden prejuicios racistas e interancia, crezcan valores de solidaridad, aprecio, respeto a culturas diferentes.

Hoy por hoy ambos objetivos están desatendidos por el Sistema Educativo, si bien hay excepciones debidas fundamentalmente al voluntarismo de algunos maestros y maestras.

La obligación de los estados de atender adecuadamente a la población infantil inmigrante viene avalada por numerosas resoluciones de organismos internacionales (ONU y Parlamento Europeo fundamentalmente), si bien reconocen los mismos organismos el incumplimiento sistemático de sus propias decisiones total o parcialmente por la mayoría de los países.

Quizás el documento más significativo haya sido la directiva

comunitaria 486 de 25 de julio de 1.977 sobre escolarización de hijos e hijas de inmigrantes. Esta directiva, que vincula a los países miembros debía estar aplicándose al 2 de agosto de 1.981. Un informe del Parlamento Europeo de 3 de enero de 1.989 reconoce que sólo los Países Bajos y en menor medida R.F.Alemana habían adoptado medidas significativas contenidas en la mencionada Directiva.

Cabe destacar por el valor de las 77 "Recomendaciones" que acogen sus conclusiones, el "Informe Ford" del Parlamento Europeo presentado en el verano de 1.990 (1).

A pesar de la evidente necesidad de actuación y de las recomendaciones institucionales, y en lo que al Estado Español se refiere, las administraciones educativas (MEC y Comunidades Autónomas) no han tomado ninguna medida seria en relación al tema, si bien empieza a aparecer algún material. Esta parcela se le está encomendando a los Programas de Educación Compensatoria sin que se conozca un plan de actuación específico. Entre las medidas que deberían adoptarse cabría citar las siguientes:

1. La inclusión en los Planes de Formación inicial del profesorado asignaturas o materias que faciliten fundamentos teóricos de la interculturalidad, así como estrategias y recursos para la prevención del racismo y la xenofobia.

2. Realizar una oferta de actividades de perfeccionamiento al profesorado en ejercicio que facilite, tanto la adopción de actitudes positivas en relación a la diversidad cultural como recursos educativos para una eficiente educación antirracista.

3. Necesidad de personal sensibilizado y preparado profesionalmente (asesorías, equipos de apoyo externo, ...) que puedan ayudar a los centros que escolarizan inmigrantes mediante la sensibilización, apoyo organizativo, adaptación curricular en su caso, etc.

Atender progresivamente estas tareas proporcionarán un profe-

sorado más sensibilizado, con mayor preparación y con mejores recursos para enfrentarse a estas situaciones novedosas.

(1) Transcribimos algunas recomendaciones relacionadas con el hecho educativo:

* 69. ...es vital que los niños no se impregnen en la escuela de actitudes racistas, sino que por el contrario aprendan los beneficios que se pueden derivar de la vida en una sociedad multicultural.

* 71. Que los estados miembros introduzcan la educación contra el racismo en el currículum de sus escuelas primarias como materia obligatoria.

* 72. Que los estados miembros adopten políticas que permitan que los hijos de población mayoritaria y de las minorías étnicas sean educados juntos.

* 73. Que los Estados miembros intensifiquen la participación del Sistema Educativo en la lucha contra el racismo, el antisemitismo y la xenofobia, mediante la enseñanza en los centros escolares de los Derechos Humanos y de la Historia, y mediante la formación del profesorado y la investigación universitaria.

BIBLIOGRAFÍA

* Informe Ford sobre el racismo en Europa. INSS. 1991

* Educación Intercultural: la Europa sin fronteras. P.FERMOSO. Ed.Narcea

* Inmigración, pluralismo y tolerancia. LABAD, A.CUCO, A.IZQUIERDO. Ed.Popular

* Educación multicultural y multilingüe. TORSTEN HUSEN/ SUSAN OPPER. Ed. Narcea 1984

***Educación intercultural:
Emigración y minorías nacionales
en organismos internacionales***

ULF FREDRIKSSON

Coordinador del Departamento de Educación de la Internacional de la Educación.

Bruselas

La intención de este artículo es contribuir a la discusión sobre el tema de la educación intercultural que ha cobrado gran interés últimamente. Trataremos de observar cómo se han ocupado de ella en las organizaciones intergubernamentales, cuáles son los enfoques en los distintos países y, finalmente, trataremos de establecer una definición precisa de lo que se entiende por educación intercultural.

UN INTERÉS CRECIENTE.

Durante los últimos años, hemos observado un interés creciente en el concepto de la educación intercultural, o como se le denomina en algunos casos, educación multicultural o educación antirracista (posteriormente indicaremos porqué es preferible utilizar el concepto de educación intercultural). La razón principal

detrás de este creciente interés es la migración en aumento que han experimentado los países industrializados en los últimos 30 años.

La OCDE (1994) divide los países de Europa Occidental en tres grupos principales;

* Países donde el porcentaje de inmigrantes es menor a un 5% de la población general

Finlandia	0.7
España	0.9
Italia	1.5
Reino Unido	3.1
Dinamarca	3.3
Noruega	3.5
Holanda	4.8

* Países donde el porcentaje de inmigrantes está entre un 5% y 10% de la población general

Suecia	5.7
Francia	6.3
Austria	6.6
Alemania	7.3
Bélgica	9.2

* Países donde el porcentaje de inmigrantes excede el 10% de la población general

Suiza	17.1
Luxemburgo	28.4

Estas cifras se refieren a las personas que poseen un pasaporte extranjero. Si tenemos en consideración a los inmigrantes que se han nacionalizado, y por lo tanto convertido en ciudadanos de los países a los que migraron, las cifras para algunos países mencionados anteriormente puede que sean más elevadas. En el caso del Reino Unido la cifra ascendería a un 4.7%, en Francia alrededor de un 7% y en Suecia cerca del 15%.

Es evidente que, hoy en día, los inmigrantes constituyen la minoría más grande en muchas sociedades de Europa Occidental. Es obvio también que estas minorías han ido creciendo en los últimos años.

El promedio de aumento del número de inmigrantes en porcentajes entre 1985 y 1991

País.	Promedio de aumento del número de inmigrantes en % entre 1985 - 1991
Bélgica	2.1
Dinamarca	10.28
Francia	1.44
Alemania	4.86
Grecia	32.56
Irlanda	-
Italia	35.5
Luxemburgo	12.96
Holanda	5.97
Portugal	6.43
España	24.71
Reino Unido	11.78

Fuente: European Trade Union Institute (ETUI), 1993

En la actualidad, la migración parece ser un fenómeno que seguirá jugando un papel importante en el desarrollo demográfico de todo el planeta. Muchos países tienen que aceptar que son sociedades multiculturales. La diferencia principal en la migración actual se expresa en la creciente proporción de inmigrantes hacia Europa Occidental provenientes de países fuera de Europa. Esto significa que importantes sectores de la población no cuentan con el mismo idioma, ni la misma cultura, ni religión de la mayoría de la población.

A la vez que muchos gobiernos han reconocido los efectos de la inmigración, muchos de ellos han redescubierto también la existencia de minorías nacionales dentro de sus propios países. En algunos casos, esto se ha derivado de la conciencia de la inmigración y la preocupación creciente por un enfoque multicultural que ésta ha creado; mientras que en otros casos, este redescubrimiento se ha debido a cambios políticos al interior de los países.

LA SOCIEDAD MULTICULTURAL: UN DESAFÍO PARA EL SECTOR EDUCATIVO.

Se puede argüir, y correctamente, que de una u otra forma la mayoría de sociedades han sido siempre multiculturales. Hoy más que nunca y debido a la migración y a la comunicación internacional ésto es cada vez más cierto. Y, lo que es aún más importante, los gobiernos parecen ser mucho más conscientes del fenómeno. La sociedad multicultural encierra un gran potencial de progreso que enriquecerá el desarrollo de las sociedades. Para utilizar plenamente este potencial es necesario también ocuparse de dos problemas principales:

1) Existe el riesgo de un *aumento de la desigualdad* en las sociedades, donde los inmigrantes, y en algunos casos también las minorías nacionales, tengan un nivel menor de bienestar y educación, bajos salarios, etc.

2) Existe también el riesgo de *una creciente tensión social* en la sociedad en relación al origen étnico, la cultura, el idioma, la religión y la raza.

Estas dos amenazas pueden ser combatidas por medio de un sinnúmero de medidas diversas. Es evidente que cualquier medida que se pretenda tomar debe incluir a la educación como parte integral de sus acciones.

LAS POSICIONES DE LAS ORGANIZACIONES INTERGUBERNAMENTALES.

Antes de ocuparnos de las distintas medidas utilizadas en diversos países, es importante revisar las posiciones que se han adoptado en las organizaciones intergubernamentales, tales como la ONU, la UNESCO, el Consejo de Europa y la Unión Europea, sobre el particular.

En general, se puede afirmar que en el campo de la educación intercultural muchas organizaciones intergubernamentales han identificado sus tareas y desafíos antes que los gobiernos y han ubicado enfoques adecuados en un período temprano. Esto se debe en parte al carácter internacional de dichas organizaciones donde las interrogantes sobre la diversidad de culturas e idiomas han sido subrayadas de una manera práctica en innumerables ocasiones.

En la *Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas* de 1948, el derecho a la educación fue definido de una manera tal que se podría considerar como una descripción general de la educación intercultural:

“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz” (1).

La misma perspectiva se repite y elabora en el *Convenio Internacional relativo a los Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. En la *Convención sobre los derechos del Niño* se subraya además.

“Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:

- a) *El desarrollo de la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta su máximo potencial.*
- b) *El desarrollo del respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas.*
- c) *El desarrollo del respeto de los padres del niño, de su propia identidad cultural, de su idioma y de sus valores, de los valores nacionales del país en que vive el niño, del país del que sea originario y de las civilizaciones distintas a la suya.*
- d) *La preparación del niño para una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena.*
- e) *“El desarrollo del respeto del medio ambiente natural” (2).*

Este tópico también ha sido discutido en el marco de la UNESCO. Con respecto a la educación intercultural, en la *Recomendación concerniente a la educación para el entendimiento internacional, la cooperación y la paz y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales* se afirma lo siguiente;

“...los siguientes objetivos deben ser considerados como los principios fundamentales que guíen la política educativa:

- a) *una dimensión internacional y una perspectiva global en la educación a todos los niveles y en todas sus formas.*
- b) *comprensión y respeto por todos los pueblos, sus culturas, sus civilizaciones, valores y formas de vida, incluyendo las culturas étnicas nacionales y las culturas de otras naciones.*
- c) *conciencia del incremento de la interdependencia mundial entre los pueblos y naciones.*
- d) *capacidad de comunicarse con los otros.*

- e) *conciencia no solo de los derechos sino también de los deberes que les incumbe a todos los individuos, grupos sociales y naciones con respecto a cualquier otra.*
- f) *comprensión de la necesidad de la solidaridad internacional y la cooperación.*
- g) *buena disposición de parte del individuo para participar en la resolución de los problemas de su comunidad, su país y el mundo entero” (3).*

Igualmente, en otro artículo de la misma recomendación se establece que;

“Los Estados Miembros deben promover, en las diversas etapas y los distintos tipos de educación, el estudio de las diferentes culturas, sus influencias recíprocas, sus perspectivas y formas de vida, con la intención de fomentar la apreciación mutua de las diferencias entre ellos. Este tipo de estudio deberá, entre otras cosas, dar la debida importancia a la enseñanza de idiomas extranjeros, de civilizaciones y herencias culturales foráneas como medios de promoción del entendimiento internacional e intercultural” (4).

En la 44 Conferencia Internacional de Educación (CIE) organizada por la UNESCO/OIE llevada a cabo en Ginebra del 3 al 8 de octubre de 1994 se discutió el tema de “La Educación en favor de la paz, los derechos humanos y la democracia”. La Conferencia adoptó una declaración donde, entre otras cosas, se instaba a los gobiernos a:

“...Tomar las medidas necesarias para establecer en las instituciones educativas una atmósfera que contribuya al éxito de la educación en el entendimiento internacional,

de tal forma que éstas se conviertan en lugares ideales para el ejercicio de la tolerancia, el respeto a los derechos humanos, la práctica de la democracia y el aprendizaje sobre la diversidad y riqueza de las identidades culturales” (5).

“...Prestar atención especial al mejoramiento curricular, el contenido de los textos escolares y otros materiales educativos incluyendo las nuevas tecnologías, con la intención de educar ciudadanos conscientes y responsables, abiertos a otras culturas, capaces de apreciar el valor de la libertad, el respeto de la dignidad humana y las diferencias, y capaz de prevenir conflictos o resolverlos por medios no violentos” (6).

El Consejo de Europa ha adoptado en numerosas ocasiones convenios y recomendaciones que tienen una importancia significativa para el concepto de la educación intercultural. El 10 de noviembre de 1994 el Consejo de Ministros al interior del Consejo de Europa adoptó un Convenio de Base para la Protección de las Minorías Nacionales. En este convenio se estipula que:

“Las Partes deben fomentar el espíritu de tolerancia y diálogo intercultural y tomar medidas efectivas para promover el respeto mutuo, el entendimiento y la cooperación entre todas las personas que habitan en un mismo territorio, al margen de la identidad étnica, cultural, lingüística y religiosa de aquellas personas, en particular en lo que respecta a la educación, la cultura y los medios de comunicación” (7).

“1. Las Partes deberán, donde sea apropiado, tomar medidas en los campos de la educación y la investigación para fomentar

el conocimiento de la cultura, la historia, el idioma y la religión de las minorías nacionales y de la mayoría.

2. *En este contexto, las Partes deberán proporcionar, entre otras cosas, las oportunidades adecuadas para la capacitación docente y el acceso a los textos escolares, y facilitar los contactos entre estudiantes y maestros de diferentes comunidades.*
 3. *“Las Partes deberán promover la igualdad de oportunidades para el acceso a la educación a todos los niveles de las personas que provienen de las minorías nacionales” (8).*
1. *Las Partes deben comprometerse a reconocer el derecho de cada persona perteneciente a una minoría nacional a aprender el idioma de su minoría.*
 2. *En las áreas habitadas tradicionalmente por personas pertenecientes a las minorías nacionales o donde exista un número sustancial de ellas, y si hay suficiente demanda, las Partes deberán comprometerse a asegurar que, en la medida de lo posible y dentro del marco de sus sistemas educativos, estas personas cuenten con las posibilidades adecuadas para que se les enseñe su idioma nativo y de recibir educación en este idioma.*
 3. *La puesta en práctica del Párrafo 2 de este artículo no deberá ir en perjuicio del aprendizaje del idioma oficial ni de la enseñanza en ese idioma” (9).*

Por desgracia, este convenio no contiene una definición del concepto de “minoría nacional”. En los comentarios al convenio se explica que fue prácticamente imposible llegar a una definición en la que estuvieran de acuerdo todos los estados miembros del Consejo de Europa.

El Consejo de Europa ha adoptado también en otras ocasiones numerosas recomendaciones relacionadas con la educación intercultural:

- * En 1970 el Consejo adoptó una resolución concerniente a los derechos de los niños inmigrantes a recibir educación. En esta resolución se recomendó a los estados miembros que deben: garantizar el derecho a la educación de los niños inmigrantes, tomar todas las medidas necesarias para la integración de estos niños en las sociedades de los países receptores, brindar la oportunidad de recibir enseñanza sobre el idioma y la cultura de origen y ofrecer posibilidades de reintegración educativa en caso del regreso al país de origen.
- * En 1975 se adoptó una segunda resolución sobre el mismo tópico.
- * En 1984 se adoptó una resolución sobre la capacitación de los docentes en materia de educación para el entendimiento intercultural, especialmente en el contexto de la migración.
- * En 1985 se adoptó una resolución relativa a la situación de la segunda generación de migrantes.
- * En 1985, igualmente, fue adoptada una resolución sobre la educación concerniente a los derechos humanos. En esta resolución se estipula que la enseñanza de los derechos humanos es parte de la educación social y política cuyo objetivo es la creación de un entendimiento intercultural e internacional.

Así mismo, la Unión Europea se ha venido ocupando de estos asuntos. En 1977, el Consejo de Ministros adoptó una disposición concerniente a la educación de los niños inmigrantes. En este instrumento se propusieron las siguientes medidas:

“Esta disposición se aplicará a aquellos niños que, según las leyes del país receptor, deben recibir educación obligatoria, y que sean dependientes de cualquier trabajador ciudadano proveniente de otro Estado Miembro, y cuando estos niños sean residentes dentro del territorio

del Estado Miembro en el que dicho ciudadano lleve a cabo o haya llevado a cabo una actividad en calidad de persona empleada” (10).

“Los Estados Miembros deberán, en concordancia con sus circunstancias nacionales y sus sistemas legales, tomar las medidas apropiadas para asegurar la enseñanza gratuita para facilitar el ofrecimiento de una recepción inicial en el territorio a los niños mencionados en el Artículo 1, incluyendo particularmente la enseñanza -adaptada a las necesidades específicas de tales niños- del idioma del país anfitrión”.

“Los Estados Miembros deberán tomar las medidas necesarias para el entrenamiento y capacitación avanzada de los maestros encargados de esta enseñanza” (11).

“Los Estados Miembros deberán, en concordancia con sus circunstancias nacionales y sus sistemas legales, y en cooperación con los Estados de origen, tomar las medidas apropiadas para promover, en coordinación con la educación normal, la enseñanza de la lengua materna y la cultura del país de origen de los niños mencionados en el Artículo 1” (12).

En una evaluación del dispositivo, la Comisión llegó a la conclusión de que la puesta en práctica es desigual. Como resultado de un informe preparado por la representante española al Parlamento Europeo, Barbara Duhrkop, dicho organismo aprobó una resolución en 1992 estipulando que la puesta en práctica del dispositivo concerniente a la educación de los niños inmigrantes debería ser mejorada y que sería necesario avanzar sobre este asunto. Los posibles pasos a seguir podrían ser extender el concepto del derecho a la educación de tal forma que éste incluya a los

niños provenientes de los países no europeos y que la educación en la lengua materna de los inmigrantes sea incluida en la educación normal que se proporciona en las escuelas.

DIFERENTES ENFOQUES.

Desde que los gobiernos de los países de Europa Occidental comenzaron a reconocer la realidad multicultural de sus sociedades, se han hecho experimentos con una gran diversidad de perspectivas. El primer enfoque adoptado por la mayoría de gobiernos fue el de prácticamente definir la falta de conocimiento del idioma mayoritario en los niños inmigrantes como un déficit y hasta como una minusvalía. La respuesta fue ofrecer enseñanza suplementaria en el lenguaje mayoritario casi de la misma forma como se ofrece la educación especial de refuerzo a los niños con problemas de aprendizaje. El objetivo era enseñar a los inmigrantes el lenguaje mayoritario lo antes posible y en general se aceptaba un lenguaje de transición entre la lengua materna y el nuevo idioma. Con el tiempo esta perspectiva ha sido más elaborada y se han logrado más sutilezas. Se ha desarrollado todo un nuevo campo metodológico en lo que se ha llamado *La adquisición de un segundo lenguaje*. La idea fundamental que está detrás de este enfoque es asimilar a los inmigrantes y convertirlos en ciudadanos "normales" del país anfitrión.

En otros países fueron adoptados otros enfoques totalmente distintos. En el fondo se pensaba que los inmigrantes eran tan solo trabajadores temporales en el país receptor y que al cabo de algunos años regresarían a su país de origen. En estos casos, no se hicieron muchos esfuerzos para enseñar a los niños el idioma de la mayoría. En lugar de esto, se puso mayor hincapié en la enseñanza de la lengua materna originaria y se les dio muy poca o ninguna instrucción en el idioma de la mayoría. En muchos casos, se hicieron acuerdos de carácter educativo con las emba-

jadas de los países de origen y de uno u otra forma, éstas contribuyeron con fondos y docentes del país originario.

En otros países se desarrolló otra perspectiva con algunas similitudes aunque con una racionalidad distinta. Cuando la enseñanza del idioma mayoritaria no brindaba los resultados esperados, una de las explicaciones que se asumían era la falta de un lenguaje primigenio. Se asumía que la pérdida prematura de la lengua materna constituía un impedimento para la adquisición de un segundo idioma. Desde esta perspectiva, era más importante proporcionar a los niños inmigrantes una educación en lengua materna, reconociendo que esta lengua materna podría convertirse en una herramienta de ayuda en el aprendizaje del idioma de la mayoría. La idea era la adquisición de un lenguaje de transición, pero con la ayuda de la lengua materna. Desde este punto de vista, se establecía el reconocimiento de la lengua materna de los niños inmigrantes y se desarrollaba un modelo educativo donde el objetivo era que los niños inmigrantes llegaran a ser bilingües, brindarles la capacidad lingüística en dos idiomas que actúen ambos como lengua materna. En este contexto se utilizan a menudo los conceptos de *enseñanza en lengua materna*, *enseñanza del idioma hablado en casa* y *educación bilingüe*.

Hasta ahora los distintos enfoques mencionados se ocupaban exclusivamente de los niños inmigrantes provenientes de la minoría. Gradualmente, muchos gobiernos fueron comprendiendo que la sociedad multicultural no es solo algo a lo que la minoría tiene que adaptarse, sino que también la mayoría tiene que hacerlo. Para poder establecer una sociedad multicultural basada en la cohesión, la tolerancia y la democracia, todos los niños deben de aprender qué es lo que esto significa. Los conceptos claves de esta perspectiva son *la educación de los derechos humanos*, *la educación para la tolerancia* y *la educación para la democracia*.

Un enfoque posterior que está relacionado con el reconocimiento de la sociedad multicultural y la internacionalización de las sociedades nacionales es la *adquisición de idiomas extranje-*

ros. Para tener la capacidad de comunicarse con gente de otras naciones y de otras culturas uno necesita saber idiomas. La habilidad de comprender realmente otras culturas está estrechamente ligada, en muchos casos, al conocimiento del lenguaje de esas culturas. En un mundo donde cada vez es más fácil trasladarse de un lugar a otro, es lógico que más y más gente quiera vivir y trabajar en otro país, cuando menos por un corto período. Esto supone el aprendizaje de idiomas extranjeros.

¿QUÉ ES EDUCACIÓN INTERCULTURAL?

Tomando como base la revisión efectuada de los distintos convenios y recomendaciones internacionales y la presentación de las diversas perspectivas relativas a las sociedades multiculturales, podemos sugerir una definición preliminar de educación intercultural. En esta definición hay cuatro elementos:

- 1) Toda persona debe ser capaz de entender, hablar, leer y escribir el idioma que utiliza la mayoría de la sociedad de forma tal que pueda trabajar y participar en la vida cultural, social y política de esa sociedad. Esto subraya el derecho de cada niño a aprender el idioma de la mayoría de la sociedad donde él crece.
- 2) Toda persona tiene el derecho de mantener su identidad cultural. El idioma es parte fundamental de cada cultura. Esto subraya el derecho de cada niño a aprender su lengua materna, incluso cuando su lengua materna no es el lenguaje que habla la mayoría de la sociedad en que vive.
- 3) Toda persona debe aprender a respetar otras culturas y debe tener un conocimiento básico de las diferentes culturas. Es también importante aprender a apreciar la diversidad en una sociedad multicultural. Otra tarea fundamental es aprender a resolver conflictos sin hacer uso de la violencia y en un

espíritu de respeto mutuo. Esto subraya la necesidad de una educación en la tolerancia, los derechos humanos y la democracia.

- 4) Toda persona debe tener el derecho a recibir por lo menos un conocimiento básico en un idioma extranjero. Este conocimiento es esencial para poder comunicarse con otras personas provenientes de distintas culturas y países, y para poder viajar y trabajar en otro país. Esto subraya la necesidad de la enseñanza de un idioma extranjero.

A partir de esta perspectiva, la educación intercultural es una educación tanto para las minorías como para la mayoría de un país. Para la mayoría, supone principalmente aprender a vivir en una sociedad multicultural y en el respeto a las diversidades culturales. Para la minorías, el asunto central es aprender las habilidades y conocimientos requeridos para tener éxito en la cultura mayoritaria y al mismo tiempo preservar su identidad lingüística y cultural.

Se prefiere el término educación intercultural en vez de educación multicultural teniendo en cuenta que intercultural indica una interacción activa y positiva entre culturas. El concepto de lo multicultural se centra solamente en la coexistencia de culturas diferentes. Esto puede compararse con las diferencia que existe entre los conceptos de cooperación internacional y cooperación multinacional. El concepto de educación antirracista se considera menos apropiado. Efectivamente, un objetivo de la educación intercultural es la prevención del racismo, pero esperemos que efectivamente podamos prevenirlo antes de que el prejuicio se haya convertido en pensamientos racistas.

ALGUNAS CONCLUSIONES.

Debido al crecimiento de la migración la mayoría de gobiernos

ha comprendido que se deben tomar medidas para evitar la marginación de grandes grupos de inmigrantes y de la población minoritaria. También es necesario llevar a cabo acciones para prevenir las tensiones sociales relacionadas con las diferencias étnicas, religiosas y culturales en la población. Estas medidas deben incluir un sinnúmero de elementos diferente. Pero con plena seguridad, la educación debe ser uno de estos. Muchas organizaciones intergubernamentales han descrito claramente en sus diferentes convenios y recomendaciones cómo la educación debe organizarse y cuáles son los contenidos que debe tener para lograr satisfacer las necesidades de una sociedad multicultural.

A lo largo de los años los enfoques de los gobiernos con respecto a la educación intercultural han ido variando. La mayoría de gobiernos están de acuerdo en que los niños inmigrantes tienen derecho a aprender el idioma de la mayoría; en que todos los estudiantes deben ser educados en la tolerancia, el respeto a los derechos humanos y la democracia y que los estudiantes necesitan aprender idiomas extranjeros. Lo que puede ser aún controversial en algunos países es el derecho de los niños inmigrantes a aprender también su lengua materna. En algunos casos se pone como argumento que el aprendizaje de la lengua materna puede convertirse en un obstáculo para el aprendizaje del idioma de la mayoría. Sin embargo no existe ninguna evidencia en ninguna investigación importante que sirva de soporte a esta presunción, sino todo lo contrario.

Es muy probable que la discusión sobre la educación intercultural se constituya en uno de los tópicos más importantes en el debate educativo de los años por venir. Una de las razones de las dificultades que enfrentan muchas escuelas en la puesta en práctica de la perspectiva intercultural son las tradiciones que existen en muchos sistemas educativos. Los sistemas educativos actuales en muchos países europeos se formaron como parte de la necesidad de consolidación de las naciones estados. Se esperaba

que las escuelas crearan ciudadanos para estas naciones estados, donde la cultura y el idioma se suponían que fuesen monolíticos.

Para superar estas dificultades, es importante discutir el tópico abiertamente. Es también de importancia fundamental que los asuntos relacionados con la educación intercultural sean incluidos en la formación docente, tanto en la formación docente inicial como la capacitación en servicio.

1. *Declaración Universal de los Derechos Humanos proclamada por las Naciones Unidas, Artículo 26, segundo párrafo.*
2. Convención sobre los Derechos del Niño, Artículo 29, primer párrafo.
3. Recomendación concerniente a la educación para el entendimiento internacional, la cooperación y la paz y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales, Artículo 17.
4. Recomendación concerniente a la educación para el entendimiento internacional, la cooperación y la paz y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales, Artículo 17.
5. Declaración de la cuadragésimo cuarta sesión de la Conferencia Internacional de Educación, párrafo 2.2.
6. Declaración de la cuadragésimo cuarta sesión de la Conferencia Internacional de Educación, párrafo 2.4.
7. Convenio de Base para la Protección de las Minorías Nacionales, Artículo 6, primer párrafo.
8. Convenio de Base para la Protección de las Minorías Nacionales, Artículo 12.
9. Convenio de Base para la Protección de las Minorías Nacionales, Artículo 14.
10. Dispositivo del Consejo de Ministros concerniente a la educación de los niños de trabajadores inmigrantes adoptada en julio de 1977. Artículo 1.
11. Dispositivo Concerniente a la educación de los niños de trabajadores migrantes adoptada en julio de 1977, Artículo 2.
12. Dispositivo Concerniente a la educación de los niños de trabajadores migrantes adoptado en julio de 1977, Artículo 3.

Intercultura e igualdad de oportunidades.

J. M. CABO, A. GUTIÉRREZ, C. S. MORENO, C. MONTES Y A. TORMO

Ali tiene 5 años. Le enseñamos un dibujo de un saltamontes y le pedimos que dijera como se llamaba ese “bicho”. No pudo contestar porque no hablaba ni una palabra de castellano. Le pedimos a Mimón, que también tenía 5 años, que le hiciera la pregunta a Ali en tamazigh, y nos dijo que no sabía hablarlo. Los dejamos y nos sentamos con Farah, le preguntamos su nombre y muy bajito, casi sin salirle la voz del cuerpo nos respondió. Le repetimos después la misma pregunta que a Ali pero no conseguimos que dijera nada, aunque Salima nos ayudó hablándole a Farah en tamazigh.

Ali no sabe nada de castellano. Mimón se ha criado con las monjas desde los 3 años y no ha aprendido tamazigh, o mejor dicho, lo aprende ahora en el recreo con sus compañeros. Farah, después de decirnos su nombre no ha vuelto a decir ni media palabra en los últimos 3 meses, aunque ahora empieza a contestar con la cabeza sí o no. Su madre es sordomuda.

Ahora hablemos de intercultura.

Siempre hubo confusión entre multicultural e intercultura, así que lo primero será buscar un significado para cada cosa.

El Consejo de Europa, en un documento técnico de 1986 hace referencia a la multicultural para designar una situación: la convivencia en una misma sociedad de personas procedentes de distintas culturas. La intercultura es la respuesta educativa a esa situación.

Pero al seguir leyendo sobre intercultura en el documento del Consejo de Europa nos encontramos con algunas sorpresas.

Entre los ejemplos que cita como “contactos entre fenómenos que se ignoran mutuamente, violencias culturales inconscientes en la ignorancia de la existencia de otras interpretaciones posibles de los hechos” encontramos el siguiente: “Manuel encuentra dificultades en el aprendizaje de la lengua de acogida. Después de la escuela, como sus padres, obreros españoles, no pueden ocuparse de él, va a los estudios vigilados. Se aconseja a sus padres retirarle de los cursos de lengua y cultura española que le cansan.”

Si centramos la situación multicultural en los fenómenos migratorios, nuestra preocupación recaerá en los hijos de los españoles que trabajan fuera de España. De acuerdo con las cifras oficiales de emigración e inmigración en España en 1993 (*Fisas, V. 1995*), la población española que reside en el extranjero es de 1.600.000 personas, frente a menos de 400.000 extranjeros residentes en España, de los cuales más de la mitad proceden de países europeos “ricos”. De esta manera, España se convierte en un país de emigrantes, y sus hijos son los beneficiados por la educación intercultural.

Ya sea por la razón de mantener en nuestra memoria histórica que somos un pueblo de emigración, ya sea por otra razón, la educación intercultural no ha sido tomada demasiado en serio por nuestras autoridades educativas. El hecho que nos lleva a establecer esa conclusión es la siguiente: La Recomendación nº R (84) 18 del Comité de Ministros de los estados miembros del Consejo de Europa sobre “la formación de enseñantes en una

educación para la comprensión intercultural, notablemente en el contexto de la migración” establece en su primera recomendación “incluir la dimensión intercultural y la comprensión entre comunidades diversas en la formación inicial y durante el ejercicio de los enseñantes”. No deja de extrañar que las autoridades educativas españolas, al fijar el nuevo currículum del título de maestro, no hayan incluido la dimensión intercultural entre las materias obligatorias, quedando por tanto a la sensibilidad de los profesores de Escuelas de Magisterio la inclusión o no de la educación intercultural en el currículum. En el caso de la Escuela de Magisterio de Melilla sí se incluye la materia de “currículum intercultural”.

Ulf Fredriksson, en el nº 23 de “Escuela Pública”, reitera que el origen de la interculturalidad se encuentra en el auge de los movimientos migratorios y sólo después de esto se redescubre el problema de las minorías nacionales.

Ali, Mimón y Farah son españoles, en concreto melillenses. Lo dicen sus papeles. No tienen camino de vuelta a ninguna parte. Son de Melilla. Por algún motivo, no han acudido a la escuela hasta los 5 años y el curso que viene entrarán en Primaria. Si de aquí a final de curso aprenden castellano tendrán la posibilidad de integrarse en el sistema educativo en igualdad de oportunidades que sus compañeros. Si presentan retrasos en castellano engrosarán las cifras del fracaso escolar, que según *Arroyo* (1992), en los casos de los alumnos y alumnas musulmanes melillenses es 3 veces superior al de los cristianos.

¿ Cómo transformar esta situación ? ¿ Cómo puede la interculturalidad ayudar a resolver este problema ?

Centrar la educación intercultural en las minorías culturales nacionales ocupa, en la perspectiva europea, un papel hasta el momento secundario. Pero no en todos los sitios es así. *Rakow y Bermúdez* (1993) analizan el problema de la baja presencia de los escolares hispanos en estudios dirigidos hacia profesiones cien-

tíficas y tecnológicas en EEUU. Identifican el idioma como una fuente de problemas, pues las enseñanzas son en inglés, pero estos escolares hablan castellano como lengua materna. Pero establecen otros factores que influyen igualmente, como los estilos de aprendizaje, el ambiente familiar y los valores y creencias. Estos autores realizan su análisis después de afirmar que durante la última década se han realizado esfuerzos significativos para incrementar la participación de los hispanos en las profesiones científicas y tecnológicas, esfuerzos que no han dado sus frutos.

La perspectiva anterior se parece más a la melillense. Siguiendo en esta línea, *Atwater y Riley* (1993) definen el término educación multicultural citando a *Bank y col.* (1989) como una idea, un movimiento de reforma educativo y un proceso cuyo principal objetivo es cambiar la estructura de las instituciones educativas. Al menos no se puede dudar de que se hayan quedado cortos en sus aspiraciones. La utilización del término educación multicultural se remonta a los años 60, en donde se definió por una variedad de investigadores. En el curso de estos 30 años la definición se ha ido modificando y completando, incluyendo términos como educación multiétnica o educación trans-cultural.

A lo largo de este siglo las posiciones que se han defendido sobre educación multicultural han variado desde el asimilacionismo basado en la promoción de las creencias y normas de la comunidad mayoritaria, que era dominante en EEUU y Reino Unido hasta los años 60, lo que significa la negación en sí misma de la educación multicultural, hasta el integracionismo que pretende la igualdad de oportunidades en el seno de una sociedad diversa y mutuamente tolerante. Esta postura se hizo dominante en Nueva Zelanda ya en los años 50 con respecto a los escolares de origen maorí en relación con los blancos de origen europeo, y se ha abierto camino hasta hacerse dominante hoy día. Sin embargo existe otra postura más radical que la integración y que algunos llaman educación anti-racista. No se trata sólo de integrar mino-

rías culturales haciendo uso del valor de la tolerancia, sino valorar la heterogeneidad de la sociedad como algo deseable. Se trata por tanto de defender, y no sólo tolerar, la diversidad cultural.

Nuestro planteamiento sobre la interculturalidad en Melilla se basa en que no puede entenderse como una respuesta ante un movimiento migratorio que puede ser transitorio sino de una situación estable en la cual no todos los escolares tienen igualdad de oportunidades y por tanto no podrán acceder en igualdad a los puestos de trabajo socialmente reconocidos y bien remunerados. En este sentido nuestra idea se acerca a la tradición norteamericana de intercultura, cuya finalidad es asegurar la igualdad de oportunidades de todos los grupos culturales, que en EEUU abarcan desde los anglosajones pasando por los indios, hispanos, orientales, etc...

Este planteamiento nos lleva a la defensa de un sistema escolar único para todos, a iniciar un debate sobre el papel de la lengua materna o primera lengua, y el lenguaje escolar, o segunda lengua, y a no limitarnos al análisis de las cuestiones relacionadas con la lengua.

Con respecto a la primera cuestión, rechazamos la tentación de crear escuelas distintas con currículum distintos en función del origen cultural, por el peligro de acabar teniendo un sistema escolar de primera clase y otro de segunda en base a los presupuestos y medios que se destinan a ambos. Esta situación no podría garantizar la igualdad de oportunidades.

En lo que respecta al uso de las lenguas en la escuela, las posibilidades del tamazigh como lengua escolar plantea suficientes problemas como para hacer inviable su utilización para todos. En primer lugar no permite el aprendizaje de la lectura y escritura, a la espera de un posible acuerdo sobre normalización lingüística en el Congreso Internacional Tamazigh. En segundo lugar, y aunque sea posible escribir y leer tamazigh, no existen

estudios superiores en tamazigh, ni materiales escolares, ni vocabulario técnico y científico, ni de uso común en muchos casos. ¿Cómo decir electrón o ecosistema en tamazigh? ¿Cómo nombrar a los animales y plantas que no existen en los territorios habitados tradicionalmente por imazigen?.

Este problema afecta a todos los pueblos imazigen y es denunciado en varios países. En Mali, en el caso de los tuareg, la discusión no es educativa, sino mucho más grave, el debate se centra en el exterminio de las poblaciones tuareg por el ejército malí en una guerra sorda y sin cámaras de TV que ha provocado una Resolución del Parlamento Europeo (29.9.94) que ha pasado desapercibida en Melilla sin que hayan aparecido corrientes de solidaridad como ocurrió en la guerra del Golfo o en la de Bosnia. En el caso de Marruecos, Mohamed Boudhan (1995) analiza la arabización de la enseñanza en este país como un paso atrás en el proceso de generalización y gratuidad del sistema educativo. El árabe para la escuela pública y el francés o el español para los colegios privados, las misiones culturales y la universidad. La denuncia es concreta, dos sistemas paralelos con dos lenguas significa privilegios para unos y falta de oportunidades para otros. La detención y posterior amnistía de los profesores de la asociación Tilelli de Goulmina por reivindicar la lengua bereber para la escuela marroquí no deja muchas esperanzas sobre el papel del tamazigh en el país vecino. En Argelia la situación se repite: la huelga escolar del curso 94-95 en la Kabilia no sólo se hizo por el contenido general de la enseñanza, sino por la ausencia de la lengua beréber en el curso escolar según *Morteda Zabouri* (1995). Los argelinos aprenden en sus casas el tamazigh o el árabe argelino, pero la escuela utiliza el árabe clásico.

Mucho nos tememos que la realidad obliga a los imazigen a ser bilingües: una lengua para la vida cotidiana y otra para la técnica, la formación profesional, el acceso a los puestos de trabajo y la religión. En este dilema, y hoy por hoy, nuestra opinión es que la escuela tiene que optar por el castellano.

Pero aunque no podamos trabajar en la escuela en tamazigh, sí podemos trabajar sobre el tamazigh, o mejor dicho, en favor del tamazigh. Cualquier persona sensata es capaz de comprender que quien tiene dos casas es más rico que quien tiene una, y que quien tiene dos coches tiene más que el que tiene uno. Parece claro que quien tiene dos lenguas es más rico que el que tiene una. Y la defensa del castellano no puede implicar el abandono del tamazigh.

Mimón, Ali y Farah han aprendido con el paso de los meses a escribir su nombre en español, y a reconocerlo, pero también han aprendido que su nombre se puede escribir de otra manera. Cuando firman sus trabajos, lo hacen en castellano o en tamazigh. Es su identidad y su referencia social. Y con 5 años han aprendido a escribir su nombre en tamazigh en sólo 10 minutos de clase. Además saben que cuando su compañero o compañera de mesa no entiende a su maestra o su maestro, deben ayudarles hablando en tamazigh. De esta forma su lengua materna se convierte en una ayuda en lugar de ser un problema, al tiempo que se comienzan a desarrollar sentimientos de cooperación y solidaridad.

Desarrollar el castellano conservando el tamazigh es nuestro objetivo. Pero las diferencias culturales no sólo están en la lengua. Por eso es bueno recordar que la llamada cultura occidental a la que los españoles nos sentimos tan ligados es UNA forma de entender la vida y no LA manera única y correcta. Así que tendremos que cuidar que la defensa del castellano no suponga la defensa de un estilo de vida con el que muchos enseñantes no estamos de acuerdo. ¿Qué sentido tiene la democracia, que como sistema de valores debe enseñarse en la escuela, si no fuera legítimo elegir la forma de vida que mejor va con nuestras creencias ?.

Nuestro segundo planteamiento es no limitar a los problemas de lenguaje el debate y la práctica sobre educación intercultural.

De acuerdo con la experiencia citada de otros países con más tradición en educación intercultural, sabemos que los problemas que se derivan del uso del lenguaje en los primeros años de escolarización no son las únicas causas que provocarán la escasa participación de musulmanes españoles en los estudios superiores universitarios. Por ello tendremos que ampliar la idea de educación multicultural a otras cuestiones, como por ejemplo a la enseñanza científica. Algunos autores se han esforzado en comparar el punto de vista científico sobre el mundo y el punto de vista de culturas tradicionales. Los ensayos incluyen comparaciones entre saber científico y las culturas tradicionales orientales y africanas. Por ejemplo *Ogunniyi* (1988) defiende la idea de hacer compatibles ambos puntos de vista en el contexto de las culturas tribales en Nigeria. Los conceptos que la gente construye en este contexto cultural sobre causalidad, probabilidad y suerte son distintos de los desarrollados por la ciencia. La educación científica viene a chocar con creencias y valores de los que aprenden, y en consecuencia, provocan un conflicto. Este tipo de conflicto no es exclusivo de países como Nigeria, sino que se viven intensamente en países desarrollados. En EEUU existe un debate desde hace décadas sobre la enseñanza de la teoría neodarwinista de la evolución y la teoría creacionista. *Zimmerman* (1991) nos aporta datos sobre este debate que incluye leyes que obligan a un tratamiento simultáneo de las teorías evolucionista y creacionista, y sentencias de la Corte Suprema (el 19.6.87) considerando inconstitucional dichas leyes, como la de Louisiana. Las opiniones en este sentido son muy diversas, mientras que el público en general opina que el creacionismo puede ser enseñado en las clases de Ciencias en porcentajes que varían entre el 74 y 86%, en los estudiantes se dan mayores divergencias, entre el 94% en la Bowling Green State University y el 48% de la Universidad de Texas. Los porcentajes de profesores de Biología que están de acuerdo en incluir la teoría creacionista en las clases de Ciencias son

mucho menores, y se encuentran entre el 34% en Dakota del sur y el 29% en Kentucky. Uno de los asuntos que se reflejan en estos datos es la influencia de la religión sobre el problema. El 45.2% de Directores de Escuelas públicas plantean inconvenientes sobre la introducción de la religión en sus colegios, y son estos mismos directores los que objetan contra la enseñanza de las teorías creacionistas. Lógicamente, los directores que se muestran partidarios de enseñar religión en la escuela mantienen que se enseñe la teoría creacionista, que en general es defendida por las religiones dominantes. En nuestro contexto estamos muy lejos de discutir estas cosas, pues en un Estado laico, como el nuestro, podría plantearse la conveniencia de dar religión en el colegio o fuera de él. Hemos observado, por ejemplo, que los escolares musulmanes de Melilla citan a Dios con mayor frecuencia que los cristianos cuando se les pregunta por el origen del hombre. Sin embargo, esta postura creacionista no es la que se enseña en España, en donde no han surgido polémicas con las teorías darwinistas.

El problema entonces reside, citando una vez más a *Hodson*, en que las prioridades de escuelas cuyos escolares pertenecen a una minoría cultural serán totalmente distintas a la prioridades de centros educativos con estudiantes pertenecientes a la cultura dominante. Existe pues un peligro real de adoptar una perspectiva multicultural demasiado prescriptiva o demasiado rigidamente definida. No debe olvidarse que lo mayoritario hoy puede ser minoritario en el futuro.

Los escolares de Melilla pertenecen a distintos grupos culturales (cristianos payos y gitanos, hebreos, musulmanes, hindues, centroafricanos...) con distintos estilos de vida. Cada uno debe estar orgulloso de ser lo que es, sin más explicaciones. Consideramos esto un objetivo educativo. Pero entendemos que la interculturalidad no consiste en reforzar las diferencias culturales entre grupos insistiendo en lo que nos separa, sino en asumir

que por encima de esas diferencias tenemos un destino y un montón de necesidades comunes. La interculturalidad no se ceba en las propias raíces, sino en el intercambio con el otro, para conocerlo y crecer juntos. En este sentido estamos de acuerdo con *Singh* (1987) cuando afirma que exagerar las diferencias culturales entre grupos étnicos es tan negativo como ignorar que esas diferencias existen. Nuestra tarea en el aula debe facilitar la comparación y el intercambio, y no la insistencia en la cultura propia. Y ese trabajo hay que hacerlo en todas las aulas, y no sólo en las de los grupos minoritarios porque el valor de las culturas no puede establecerse con estadísticas de población.

La tarea es inmensa y no parece existir en Melilla un "movimiento de reforma de las instituciones educativas" basado en la educación intercultural, ni existen las investigaciones necesarias para empezar a resolver el problema, ni los foros de debate para intentar consensuar posturas. Y naturalmente, lo que no resolvamos los enseñantes de Melilla no lo va a solucionar nadie, a menos que se niege la existencia del problema.

BIBLIOGRAFÍA

Arroyo, R. (1992): Melilla: Contexto de análisis y reflexión multicultural. Comunicación presentada en el X Congreso Nacional de Pedagogía Salamanca

Atwater, M.M. y Riley, J.P. (1993): Multicultural Science Education: Perspectives, definitions, and research agenda. *Science Education* 77 (6) pp. 661-668

Bank, J.A. y McGee Brooks, C.A. (1989): *Multicultural education. Issues and perspectives*. Boston, MA: Allyn and Bacon

Boudan, M. (1995): L'arabisation: un subterfuge pour préserver les privilèges de classe. *Tifinagh* 7 pp. 19-26

Fisas, V. (1985): España: extranjería pobre, extranjería rica.

Actas del I Congreso Europeo de Educación para la Paz. Santiago, pp. 113-124

Ogunniyi, M.B. (1988): Adapting western science to traditional african culture. *Int. J. of Science Education* 10 (1) pp. 1-9

Rakow, J. S. y Bermúdez, A.B. (1993): Science is "Ciencia": Meeting the needs of hispanic american students. *Science Education* 77 (6) pp. 669-683

Rey, M. (1986): *Former les enseignants à l'éducation interculturelle?* Strasburgo, Consejo de Europa

Sing, B.R. (1987): Cultural Pluralism. *JFHE* 11 (2) pp. 88-105

Zabouri, M. (1995): Les enjeux de l'école algérienne. *Tifinagh* 7 pp. 37-40

Zimmerman, M. (1991): The evolution-creation controversy: Opinions of Ohio school board presidents. *Science Education* 75 (2): pp. 201-214

* El Colectivo Harueta esta formado por Jose M. Cabo, catedrático de Magisterio de Melilla; y los maestros Angel Gutierrez, Carmen Sol Moreno, Cristina Montes y Adela Tormo.

Juegos populares de la cultura bereber (Tamazight).

JUAN GRANDA VERA

Profesor de Magisterio Melilla

SAID EL-QUARIACHI ANAN Y RAFAEL DOMINGUEZ SAURA

Maestros

Desde el principio de los tiempos han existido los juegos populares. En tiempos pasados éstos, junto con las danzas y juegos de mesa, eran las principales diversiones que se tenía, la calle era el espacio de juego y los materiales eran contruídos o aportados por los mismos jugadores (chapas, huesos de albaricóque, canicas de acero,etc..), pero a medida que ha ido pasando el tiempo y la tecnología ha ido avanzando, los juegos populares han ido cayendo en desuso. A pesar de eso, de esa pérdida progresiva, no parece preocupar mucho esa posible desaparición de estos contenidos culturales que tan cercanos están de nuestro desempeño diario: la educación de la motricidad y a través de la motricidad.

SANTAMARÍA (1987) indica como posible causa el hecho de que en nuestro campo profesional, tradición, uso y costumbre son términos más allegados al carácter folclórico de ciertas actividades culturales, usualmente más alejadas de nuestro foco de interés profesional, casi siempre dirigido hacia otros aspectos más

positivistas, sobre todo en el campo del juego motriz. En este sentido sería importante hacer recaer la atención sobre el hecho de que la Educación Física tiene en los juegos populares motrices una de las bases antropológicas que le proporciona justificación como ciencia aplicada a la educación. Estos juegos pueden utilizarse como instrumento pedagógico, desarrollando una experiencia vital en el proceso de maduración y comunicación con los otros. En muchos de estos juegos es necesaria la cooperación y en la mayoría de ellos, ésta no se limita al juego sino que se extiende a la reglamentación; los mismos niños, sobre unas normas básicas desarrollan su imaginación haciendo normas diferentes para reglamentar el juego del momento, no el de mañana que posiblemente jugarán con otros compañeros que preferirán otras normas diferentes.

Los juegos populares o tradicionales se podrían definir como “actividades de esparcimiento tradicionales, locales y activos que exigen aptitudes particulares, estrategia o suerte o bien una combinación de estos tres elementos”. (RENSON, 1991).

En nuestro caso concreto, nuestra realidad cercana y próxima se halla caracterizada por la presencia en la misma de sujetos de diferentes culturas. A este respecto, el *SWANN REPORT (Education for All, 1985)* señala como dimensiones básicas a afrontar por la escuela y el currículum en una sociedad multicultural:

A) Las necesidades particulares de los alumnos de minorías étnicas.

B) Las necesidades de todos los sujetos de desarrollar una actitud positiva hacia la diversidad.

C) La necesidad de desarrollar estrategias capaces de combatir actitudes, conductas y prácticas que discriminen a los individuos o a los grupos por el hecho de ser cultural, lingüística, religiosa o racialmente diferente.

Desde nuestra perspectiva como formadores de futuros maes-

tros-especialistas en E.F. vemos fundamental desarrollar en nuestros alumnos actitudes y pensamientos críticos sobre la realidad en la que van a desempeñar su función docente, realidad que en el caso de Melilla se encuentra caracterizada en numerosos contextos escolares por la presencia de alumnos de diferentes orígenes culturales. Asumir ésto nos obliga a considerar en nuestra labor docente la importancia de desarrollar desde la formación inicial de los futuros docentes capacidades para fomentar las preferencias más profundas y los valores, creencias y costumbres de los grupos con los que va a interactuar en su labor docente. Esto potenciaría que los componentes de los diferentes grupos valoraran más positivamente el *haber* cultural de cada uno y de cada grupo o minoría. Asimismo deberíamos capacitar al futuro docente en estrategias que le permitan organizar interacciones didácticas en el aula que favorezcan este conocimiento de la cultura del otro y el respeto de las costumbres y valores de los demás.

Señalar en este sentido que las prácticas educativas desarrolladas en contextos sociales multiculturales, es importante crear una atmósfera de respeto hacia las diferentes manifestaciones, culturales, artesanales, etc, de los distintos grupos, de modo que el ambiente y los espacios del centro y de las aulas resulten receptivos y favorecedores ante estas iniciativas. Por ello los diferentes documentos de planificación, desde el Proyecto Curricular de Centro a la Programación de Aula, deben recoger también una previsión temporal que dé cabida a la organización de estas actividades en momentos e hitos importantes para cada grupo cultural, con lo que se puede lograr un buen punto de partida que nos lleve a la consecución progresiva de ese clima multicultural en el centro y en sus aulas.

En relación al componente curricular *contenidos de enseñanza*, una condición evidente que debe reunir la selección de los contenidos es vincularlos con los referentes experienciales de la cultura

de pertenencia de los alumnos. Resulta evidente que cuanto más variedad y riqueza haya en el contexto multicultural, se hace más necesario contar con los aprendizajes para-escolares de los alumnos y con las características de cada cultura en el proceso de selección de los contenidos. Se trata de enriquecer el currículo para enriquecernos todos con la selección de las aportaciones de todos y no de hacer compartimentos separados con las aportaciones procedentes de cada grupo, para que sólo éstas sirvan de referente en la selección de los contenidos que se trabajen con los alumnos de un determinado grupo. Por ejemplo, las áreas expresivas, motriz, musical y artística, ofrecen un gran campo de encuentro donde esas diferentes aportaciones de los grupos de pertenencia pueden enriquecer considerablemente el currículo escolar, a la vez que constituyen la fase inicial de todo un interesante proceso de rescate y potenciación de aportaciones relacionadas con el folclore y de las tradiciones culturales. En este sentido, es necesario insistir en la necesidad de tener en cuenta y considerar educativamente la diversidad cultural y étnica como fuente de situaciones didácticas. Las diferentes tradiciones, costumbres y formas de vida ofrecen un interesante abanico donde las prácticas educativas deben buscar experiencias de aprendizaje y recursos didácticos.

La organización del trabajo escolar adquiere una orientación hacia la indagación y la búsqueda de contenidos didácticos en las formas de vida y los modos expresivos y conductuales del grupo de pertenencia de los propios alumnos, con el fin de analizarlos, compararlos y valorarlos para, en definitiva, conseguir en la escuela el enriquecimiento de todos los alumnos por medio del conocimiento de los hábitos culturales y de las tradiciones de los diferentes grupos que, aunque cercanos en el espacio, suelen ser bastante desconocidos por los demás e incluso, a veces, por los propios componentes de los mismos. Aprovechar didácticamente la diversidad supone, además, integrar en la prác-

tica educativa los diferentes tipos de contenido a los que me he referido con anterioridad. Siguiendo con la terminología de la Reforma, la necesidad de incorporar procedimientos y contenidos actitudinales y axiológicos, junto con los más usuales, los conceptuales, se pone de manifiesto cuando la actividad educativa tiene en cuenta para su desarrollo la diversidad que ofrece el entorno.

Otro principio fundamental de actuación didáctica es la coherencia entre los criterios de selección y organización de los contenidos y la utilización de medios y recursos para su desarrollo en el proceso didáctico. Todas las condiciones expuestas con anterioridad resultan inservibles si para el uso curricular de los materiales y recursos, especialmente los de tipo lúdico y expresivo, echamos mano exclusiva o mayoritariamente de ofertas estandarizadas, o peor aún descontextualizadas de la realidad escolar multicultural.

Probablemente todo el programa de actuación esté condenado al fracaso si esos medios responden únicamente a las características de uno de los grupos que componen el contexto multicultural, por muy representativo o mayoritario que éste sea.

No se quiere decir con esto que todos los medios didácticos tengan que responder a valores localistas o que se desechen totalmente los libros de texto y de consulta o cualquier otro material editado. La clave está en la congruencia de los medios y recursos con todo el planteamiento curricular y en conseguir que éste parta y tenga en cuenta la diversidad; puesto que si no es así, difícilmente podrá desarrollarse con apoyos de materiales y recursos que lleguen exclusivamente de fuera de cada contexto multicultural. (V. SÁNCHEZ, 94).

En relación a esto, en las orientaciones didácticas (MEC, 1992), en la propuesta relativa al tratamiento de los Programa Transversales, señala que los juegos y las actividades lúdicas son un medio valioso y eficaz para realizar interrelaciones y procesos

mutuos de aceptación. Asimismo resalta la potencialidad del área de E.F. como área privilegiada para aprender por propia experiencia las actitudes básicas para una convivencia, respeto, solidaridad y participación. Dentro de los distintos tipos de juegos que se pueden presentar en el proceso didáctico, se hace referencia a los juegos tradicionales y autóctonos, como acervo cultural que es necesario aprovechar y recuperar. En nuestro ámbito, este planteamiento cobra más valor ante la diversidad cultural existente en los centros escolares.

Reseñar que experiencias similares a éstas, aunque no solamente en nuestra área curricular, se están utilizando en situaciones de idénticas características. Como ejemplo de las mismas, destacamos la experiencia que se está desarrollando en un Centro español en Tetuán (Marruecos) donde profesores de 1^{er} curso de Ed. Primaria están utilizando juegos pedagógicos en forma escrita para alcanzar entre otros objetivos que los niños de origen marroquí logren alcanzar el dominio hablado y escrito del español así como construir y favorecer un clima de mutuo aprecio y respeto de los valores propios de cada comunidad y expectativas positivas respecto a otras comunidades culturales (*VINUESA, J. Y OTROS, 1994*).

En un estudio más cercano a nuestra realidad, se analizó la influencia que distintos tipos de juego tenían en las interacciones no verbales en aulas de E.F. En dicho estudio se comprobó la poca comunicación e integración existente entre sujetos de distinto origen étnico, así como la clara separación entre sujetos de ambos sexos. Por último también se pudo observar una mayor proliferación de conductas negativas (pasividad, desinterés, rechazo, oposición, etc..) que de conductas positivas (cooperación, interés, actividad, aceptación, etc.) (*GRANDA, J. 1994*).

Por último reseñar el estudio realizado en los suburbios industriales de París por el Prof. Parlebas y su equipo de colaboradores, en donde utilizando juegos motrices populares árabes y

centroafricanos, mejoraron el nivel de convivencia y respeto entre los sujetos de las diferentes culturas que convivían en la escuela.

Partiendo de estas premisas hemos llevado a cabo un estudio recopilativo de juegos tradicionales y populares de la cultura bereber (tamazight), siendo el contexto de estudio diferentes colegios urbanos y rurales de la zona marroquí limítrofe con nuestra ciudad. Recurrir como fuente de información a estos centros fue como consecuencia del desconocimiento que alumnos/as de dicha cultura residentes en nuestra ciudad tenían de dichos juegos y manifestaciones.

Establecida la importancia, así como antecedentes en relación a los juegos motrices populares, nos planteamos como objetivos de nuestro estudio o investigación los siguientes:

- A) Recuperación de juegos motrices, corros y juegos cantados populares originarios de la cultura bereber, con el objetivo de rellenar esa laguna existente en nuestra ciudad y que entendemos no debería existir.
- B) Dar a conocer diferentes juegos y canciones de una de las culturas que conviven en nuestra ciudad.
- C) Contruir un material didáctico sobre juegos motrices, corros y juegos cantados para su utilización como recurso didáctico y medio de educación multicultural en centros educativos.

El resultado del estudio ha sido claramente satisfactorio y gratificante, al haber podido encontrar y clasificar 62 juegos que responden a las características de populares o tradicionales. Del análisis de los mismos y de la revisión realizada podemos señalar que la transmisión de dichos juegos se ha producido tanto por procesos de *enculturación* (procesos de transmisión entre individuos del mismo marco cultural) como de *aculturación* (la cultura es transmitida y transformada a través del contacto de miembros y grupos de diferentes culturas).

BIBLIOGRAFÍA.

ARROYO, R. (1992): "*Melilla. Contexto de análisis y reflexión multicultural*", en X Congreso Nacional de Pedagogía. Salamanca, 1.992

BLANCHARD Y CHESKA (1978): "*Antropología del deporte*", Barcelona, Bellaterra

BLAZQUEZ, D (1986): "*La iniciación de los deportes de equipo*". Barcelona. Martínez Roca.

CHATEAU, J. (1978): "*Psicología de los juegos infantiles*". Buenos Aires. Kapelusz

DECROLY, O. y MONCHAMP, E. (1083): "*El juego educativo: iniciación a la actividad intelectual y motriz*". Madrid. Ed.Morata

ELKONIN, D. (1980): "*Psicología del juego*". Madrid. Ed.Pablo del Rio

GARCIA, R. (1974): "*Juegos y deportes tradicionales en España*". Catedras Universitarias de tema deportivo cultural. Universidad de Navarra

GRANDA, J; FERNANDEZ, S y MESA, M.C. (1994): "*Educación multicultural y formación inicial de maestros especialistas de E.F. El juego motriz como recurso para educar la convivencia*". Actas del I Congreso Nacional de E.F. de Facultades de CC.EE. y XII de EE.UU. de Magisterio. Sevilla

GRANDA, J (1994b): "*Tareas instructivas e interacciones en el aula. Análisis del juego motriz y su influencia en las interacciones no verbales*". Aula de Innovación Educativa, nº 22

KAMII,C y DEVRIES,R (1983): "El conocimiento físico en la educación preescolar". Madrid. Siglo XXI

KREMER,G (1989): "*Maroc: Documents recueillis*". Paris. Casa discográfica Arión

LEQUEUX, P (1984): "*Juegos: más de 1000 juegos para todo lugar*". Barcelona. Reforma de la Escuela

MARCELO, C (1989): "*Introducción a la Formación del Profesorado*". Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla

MARTIN, J.C. y ESCRIBANO, M^a (1994): *“Los juegos populares y tradicionales como elementos de manifestadores de cultura y su relación con el currículum de E.F. en Primaria”*. Actas del I Congreso Nacional de E.F. de Facultades de CC.EE. y XII de EE.UU. de Magisterio. Sevilla

MORENO, C (1988): *“Aplicaciones prácticas de los juegos populares y deportes tradicionales en la E.F. y la Recreación”*. Jornada sobre el juego: Aproximación a distintos enfoques. Málaga. Unisport

PARLEBAS, P (1988): *“Elementos de Sociología del Deporte”*. Málaga. Unisport

RENSON, R (1991): *“El retorno de los juegos tradicionales”*. Perspectivas de la E.F., n^o 8

SANCHEZ, S (1994): *“El currículo escolar ante una sociedad multicultural. Análisis de conflictos y propuestas de soluciones”*. Educando para la Paz. Nuevas propuestas. Granada. Servicio Publicaciones de la Universidad.

SANTAMARIA, J (1987): *“Contenido de los juegos populares dentro de los estudios de E.F.”*. Motricidad, n^o 0.

SPRADLEY y McCURDY (1972): *“The cultural experience: Ethnography in complex society”*.

VINUESA, J y OTROS (1994): *“María y Alí van juntos a la escuela”*. Comunidad Escolar. Madrid

¿Por qué enseñar el Tamazigh en España?

RACHID RAHA AHMED

Investigador en Antropología Amazigh (Bereber)

Presidente de la Asociación de Cultura Tamazight en España.

No es de extrañar que muchos españoles desconozcan el significado del término tamazight. Se podría pensar que su conocimiento está restringido a la esfera académica e intelectual. Pero tampoco en este caso, porque ni siquiera figura en el diccionario de la Real Academia, y eso que conlleva un triple significado, a saber: mujer, cultura y lengua de los pueblos amazighs. Significados estrechamente ligados entre sí, porque la cultura es vehiculada a través de la lengua, la cual es transmitida -desde la prehistoria, hace unos 10.000 años- de generación en generación por la mujer tamazight, verdadera guardiana de esta milenaria cultura mediterránea.

En la actualidad atraviesa un momento crucial de transición de su fase natural a la artificialidad, de la oralidad a la escritura, con el fin de asegurar su supervivencia y su desarrollo, siempre que las autoridades políticas, tanto de Tamazgha, -o sea Norte de Africa-, como de Europa occidental deciden su necesi-

ria enseñanza. Lo que ha llevado a que cuatro asociaciones, domiciliadas en cuatro países del Mediterráneo occidental (España, Francia, Marruecos y Argelia), dirigieran una carta al Presidente del Gobierno español, el pasado noviembre, solicitando la puesta en práctica de la enseñanza del tamazight. La respuesta del Ejecutivo, el pasado marzo, como cabía esperar, no fue nada satisfactoria, aunque pueda reflejar buenas intenciones.

¿QUÉ ES EL TAMAZIGHT?

Pero, ¿qué es el tamazight?. Su desconocimiento resulta ser una inexplicable paradoja, cuando es evidente que esta cultura está estrecha e íntimamente ligada a la historia de España. De hecho no es normal que durante la celebración del Quinto Centenario del Descubrimiento de América en 1992, se haya hecho completamente caso omiso del tamazight, negando injusta y deliberadamente la existencia de un legado amazigh, que continúa siendo ocultado, y resulta una ofensa a los Amazighs, en el Legado Andalucía 95/96. Porque los arabistas españoles siguen hasta ahora cometiendo el grave error de confundir el tamazight con lo árabe. Como dice un amigo, no hay mayor calamidad para un pueblo que ser confundido con pueblos circundantes, algo aún peor que ser desconocido. No lo entendió así el recordado investigador Jacinto Bosch Vilá, quien no se equivocaba al afirmar que *la historia musulmana de España es en gran parte una historia de los imazighen*. ¿Acaso las tropas de Tariq que conquistaron la península ibérica en el 711, muchos reinos de taifas, las dinastías almorávides, almohades y amarínés, así como los numerosos asentamientos musulmanes de Levante, Cataluña, Islas Baleares, Norte de Andalucía y Extremadura ¿no eran imazighen?.

Pero, ¿cómo puede ser que después de casi más de siete siglos de permanencia en Al-Andalus, el tamazight no haya dejado hue-

llas lingüísticas en la lengua castellana, como es el caso del árabe? La toponimia amazigh es escasa, pero las excavaciones arqueológicas del equipo de Miguel Barceló nos incitan a otra versión de la interpretación: lo árabe dominaba en las ciudades, materializado por una élite intelectual y administrativa, como lengua de ciencia y de las letras por excelencia, a cuyo prestigio han colaborado no solamente los árabes, sino también judíos, persas, hispanos convertidos y por supuesto los imazighen. En cuanto al tamazight, dominaba en la periferia y los campos como lengua exclusivamente oral, sin archivos escritos. Lo mismo ha pasado en Islas Canarias, donde el guanche, derivado del tamazight, desapareció completamente sin dejar documentos, pero sí restos arqueológicos con las piedras con inscripciones tfinagh, o sea líbico-beréber.

La debilidad de esta lengua reside, eso sí, en su característica inherente de ser transmitida oralmente, lo que, sin embargo, no impidió su resistencia contra viento y marea a todas las invasiones lingüísticas del pasado norteafricano, (fenicia, romana, bizantina, árabe y europea), pero que en la actualidad se está borrando del mapa de muchas regiones amenazada de extinción. Ejempló de ello, es su retroceso en Mali y Níger a causa de las limpiezas étnicas desencadenadas por los gobiernos de estos estados contra los tuaregs.

Pero su regresión se debe fundamentalmente al fenómeno de arabización que azota las zonas periféricas y montañosas del Norte de África, su principal refugio antes de la llegada del colonialismo europeo, el cual obró por la desestructuración de las bases socio-políticas de las comunidades amazighs. El retroceso de tamazigh se reforzó aún más con el acceso a la independencia de los países del Magreb, negando hasta ahora su reconocimiento institucional y oficial, relegándola siempre a una posición marginal, aunque últimamente los gobiernos de estos países han augurado señas de buenas intenciones encaminadas a su enseñanza.

¿POR QUÉ ENSEÑARLO EN ESPAÑA?

Pero si el tamazight es una lengua originaria del Norte de África, ¿por qué enseñarla en España?.

El idioma es el instrumento más adecuado y directo para acceder al conocimiento de otras culturas, primera regla que podría adelantar cualquier antropólogo. Así pues, conocer el tamazight es permitirse adentrarse directamente en el conocimiento de la idiosincrasia, creencias religiosas y manifestaciones culturales de unos pueblos, que antaño formaban parte integrante de la península Ibérica, eternos vecinos de España y Europa, y que ascienden hoy a más de 20 millones de personas; en el conocimiento de la civilización de unas comunidades inmigrantes asentadas sobre todo en Cataluña, Madrid y Andalucía, con más de 50.000 personas originarias del Rif, y de la comunidad autóctona de Melilla, que forma un 40% de su población. Esta ciudad ha sido últimamente protagonista de un fuerte y vivo debate sobre la cuestión de incluir el tamazight como lengua cooficial en su Estatuto de Autonomía, el cual fue aprobado sin mencionarla explícitamente.

La multiculturalidad, hacia la cual necesariamente nos estamos encaminando, puede ser una realidad solamente si se basa en multilingüismo como medio de prevenir actitudes de racismo y xenofobia, sobre todo respecto al mundo de la inmigración, que suscita problemas de integración, fundamentalmente en la segunda o tercera generación. Los psicólogos y los pedagogos, casi unánimemente, afirman que para combatir los altos índices del fracaso escolar de los niños inmigrantes, es necesario integrar en el sistema educativo sus afinidades culturales, sociales y familiares, es decir, que la enseñanza de la lengua materna es un necesidad imprescindible para la escolarización, que les puede permitir adquirir habilidades de lectura, escritura y demás saberes, en concordancia con lo manifestado reiteradamente por la convención de la UNESCO.

En esta sintonía, fue acordado por la Ministra de Asuntos Sociales, y aprobado por el Consejo de Ministros en el Plan de Integración Social de los inmigrantes el pasado diciembre, lo siguiente: "La integración debe basarse necesariamente en acciones de reconocimiento y respeto a sus tradiciones y a sus manifestaciones culturales y que la educación en castellano debería ser coordinada con la lengua y cultura maternas". Algo que está, en cierta manera, en contradicción con el programa -de carácter experimental- acordado entre los Gobiernos de España y Marruecos, de introducir la enseñanza del árabe clásico a los alumnos de origen marroquí, como los que se han llevado a cabo -y se llevan aún- en Francia, Bélgica, Holanda, Alemania. Los programas aplicados en estos países, salvo Holanda, -y que cuentan con mayores comunidades ascendiendo a casi 2 millones de Amazighs- no han logrado sus principales objetivos, porque el problema sigue siendo el mismo, como pasa en los propios países del Magreb; se sigue ignorando la enseñanza de las lenguas maternas (árabe dialectal y dialectos amazighs) en contra de lo que aconseja y enuncia la UNESCO en la aplicación del principio educacional.

Los niños magrebíes siguen encontrando problemas en la adquisición de la lengua árabe clásica, fundamental para acceder al conocimiento de la civilización araboislámica y a las enseñanzas religiosas del Corán, porque no se coordinan con el árabe dialectal ni con el tamazight. Igual ocurre con el plan de alfabetización de los adultos, de gran importancia especialmente para las mujeres, ya que éstas son las verdaderas artífices de una necesaria planificación familiar.

En definitiva, estos programas llevados a cabo en la Europa occidental se hubiera podido traducir con más efectividad y eficacia si hubieran ido acompañadas de la enseñanza de las lenguas europeas y árabes con los idiomas maternos. Por ello en la autonomía de Melilla la enseñanza del tamazight se impone como

el mejor medio de integrar en el sistema educativo a los niños de la comunidad amazigo-musulmana.

En conclusión, la enseñanza de las lenguas acorta distancias entre culturas y comunidades. El estado español tiene mucho que ganar apostando por enseñar el tamazight. Así podrá reconciliarse, en cierto modo, con su pasado hacia los amazighs por una parte, y por otra parte aspirar a una mayor integración multicultural de las comunidades inmigrantes y la población autóctona de Melilla. Además, podría permitir estrechar lazos de amistad y cooperación con los pueblos norteafricanos.



UNED MELILLA

